

Mündliche Übungen im finnischen DaF-Unterricht

Eine gesprächsanalytische Fallstudie an einer gymnasialen Oberstufe

Tiina Salo
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Nebenfachmasterarbeit
Mai 2015

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

SALO, TIINA: Mündliche Übungen im finnischen DaF-Unterricht. Eine
gesprächsanalytische Fallstudie an einer gymnasialen Oberstufe.

Sivuaineen pro gradu -tutkielma, 53 sivua + 5 liitettä

Toukokuu 2015

Tutkielmassa tarkastellaan suullisen kielen harjoituksia saksan kielen opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, miten ja minkälaisia harjoituksia oppitunnilla tehdään. Tutkimuskysymykset käsittelevät suullisten harjoitusten luokittelua ja toteuttamistapaa, opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, opetuksessa käytettyjä apuvälineitä sekä opettajan ja oppilaiden mielipiteitä tunnilla tehdyistä suullisista harjoituksista. Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tutkimusaineiston keräämisessä hyödynnettiin osallistuvaa havainnointia ja kolme lukion saksan kielen oppituntia videoitiin. Lisäksi opettajan ja oppilaiden kokemukset oppitunneista kerättiin kyselykaavakkeiden sekä haastattelujen avulla. Yksi oppitunneista otettiin perusteellisemman tarkastelun kohteeksi: oppitunnilla tehdyt suulliset harjoitukset luokiteltiin sekä analysoitiin keskustelunanalyysin keinoin.

Tutkielman teoriaosassa esitellään suullinen kommunikaatio sekä kommunikaatioharjoitukset ja niiden tyypittely. Lisäksi perehdytään apuvälineiden käyttöön opetuksessa, tutustutaan keskustelunanalyysiin tutkimusmetodinä sekä esitellään tutkimuksen empiirinen osuus ja analyysi.

Tutkimuksesta käy ilmi, että kolmasosa oppitunneilla tehdyistä harjoituksista on suullisia harjoituksia. Suurin osa harjoituksista luokiteltiin produktiivisiksi ja loput vapaiksi harjoituksiksi. Reprodutiivisia harjoituksia ei oppituntien aikana tehty. Harjoitukset loivat hyvät puitteet saksan kielen puhumiselle, mutta siitä huolimatta oppilaat puhuivat tunnin aikana vain vähän saksaa. Opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutusprosesseissa on havaittavissa säännönmukaisuuksia, jotka toistuivat eri harjoituksissa hieman eri muodossa. Tulokset osoittavat myös, että vaikka opettajan keskeinen rooli vuorovaikutuksen ohjaamisessa on ilmeistä, myös oppilailla on erilaisia keinoja vaikuttaa oppitunnin kulkuun.

Asiasanat: suullinen kielitaito, kommunikatiiviset harjoitukset, saksa vieraana kielenä, keskustelunanalyysi

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Zur Gesprächsanalyse mündlicher Übungen	3
2.1	Mündliche Kommunikation	3
2.2	Mündliche Kommunikationsübungen	5
2.3	Kommunikative Übungstypologie	7
2.4	Unterrichtsmittel	9
2.5	Analysemethoden und Material der empirischen Untersuchung	10
2.5.1	Zur Gesprächsforschung	11
2.5.2	Zur Materialerstellung	15
3	Gesprächsanalyse der mündlichen Übungen	17
3.1	Typologie der mündlichen Übungen	17
3.2	Feinanalyse der mündlichen Übungen	19
3.2.1	Mündliche Übung 1	22
3.2.2	Mündliche Übung 2	27
3.2.3	Mündliche Übung 3	29
3.2.4	Mündliche Übung 4	34
3.3	Unterrichtsmittel	38
3.4	Meinungen zu den Übungen	39
3.5	Diskussion der Ergebnisse	40
4	Schlusswort	48
	Literaturverzeichnis	49
	Anhang 1: Fragebogen für die Schüler	54
	Anhang 2: Fragen für die Lehrerin	54
	Anhang 3: Phasenanalyse des Unterrichtsablaufs	55
	Anhang 4: Sequenzanalyse der Unterrichtsinteraktion	58
	Anhang 5: Deutsche Übersetzungen der Transkriptionen	63

1 Einleitung

Nur wer spricht, lernt sprechen.

(Butzkamm 1989, 48 zitiert nach Schreiter 2001, 916)

Das obengenannte Zitat beschreibt trefflich, welche Rolle mündliche Übungen im Fremdsprachenunterricht haben. Nur durch Sprechen kann die mündliche Kompetenz verbessert werden. Das Erlernen der mündlichen Kommunikation kann durch mündliche Übungen gefördert werden. Die vorliegende Arbeit geht auf das Thema mündliche Übungen im finnischen DaF-Unterricht, d. h. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ein. Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche mündlichen Übungen im Unterricht gemacht werden und wie das im Klassenzimmer geschieht. Als *Übung* wird „eine Aufgabe zur Festigung des Lernstoffs“ verstanden (Götz 2008, 1100). Mit Hilfe einer gezielten Übung wird eine Handlung oder Fertigkeit eingeübt. Die Einübung der mündlichen Fertigkeit wird auch im nationalen Rahmenlehrplan der finnischen Gesamtschule betont, sowohl im gegenwärtigen (Opetushallitus 2004) als auch im zukünftigen (wird 2016 angenommen). Der Entwurf des zukünftigen Rahmenlehrplans (Opetushallitus 2014) betont die Möglichkeit, vielfältige sprachliche und schriftliche Kommunikation in alltäglichen Situationen zu üben und für die Interaktionssituation passende Kommunikationsmittel einzusetzen (Opetushallitus 2014, 91). Pauels (2007, 303) und Schreiter (2001, 910) bestimmen das Erlernen der mündlichen Kommunikation als ein zentrales Ziel im Fremdsprachenunterricht und die Kommunikationsfähigkeit der Lerner als ein entscheidendes Element beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen. Die kommunikativen Übungen stehen ebenso im Fokus der fachdidaktischen Diskussion (Pauels 2007, 303).

Das Forschungsinteresse der empirischen Untersuchung richtet sich vor allem darauf, wie mit den mündlichen Übungen im Klassenzimmer umgegangen wird. Die empirische Unterrichtsforschung wird nach Klieme (2006, 765) als „systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern“ charakterisiert. Mithilfe der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungsmethode wurden drei Deutschunterrichtsstunden in einer finnischen gymnasialen Oberstufe dokumentiert und eine der Stunden wurde nach gesprächsanalytischen Methoden analysiert. Darüber hinaus wurden die Meinungen der Lehrerin und der Schüler durch Interviews und schriftliche Umfragen ermittelt. Diese Arbeit füllt eine Forschungslücke, weil die Interaktionsprozesse im finnischen DaF-Unterricht nur wenig erforscht worden sind. Die Absicht dieser Nebenfachmasterarbeit ist es, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Welche Typen von mündlichen Übungen werden wie durchgeführt?
2. Welche Muster kommen in den Interaktionsprozessen von Lehrerin und Schülern vor?
3. Welche Hilfsmittel werden in den mündlichen Übungen eingesetzt?
4. Was halten die Schüler bzw. die Lehrerin von den mündlichen Übungen?

Kapitel 2 bildet den Theorieteil der vorliegenden Arbeit und bietet Hintergrundinformation für die Gesprächsanalyse der mündlichen Übungen. Zuerst werden die Grundlagen der mündlichen Kommunikation und der mündlichen Kommunikationsübungen dargestellt. Danach wird die Typologie kommunikativer Übungen nach Neuner et al. (1986) vorgestellt. Darüber hinaus wird auf die im Unterricht verwendeten Hilfsmittel eingegangen. Das Unterkapitel 2.5 präsentiert die empirische Untersuchung und stellt das Material und die verwendete Methode vor. In Kapitel 3 wird die Analyse der mündlichen Übungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse werden in Unterkapitel 3.5 diskutiert. Zum Schluss bietet Kapitel 4 eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit.

2 Zur Gesprächsanalyse mündlicher Übungen

Dieses Kapitel stellt die zentralen Begriffe und Hintergrundinformation der mündlichen Kommunikation (2.1), der mündlichen Kommunikationsübungen (2.2), der Typologie kommunikativer Übungen (2.3) und der Unterrichtsmittel (2.4) dar. Die Fallstudienforschung, die teilnehmende Beobachtungsmethode und die Gesprächsforschung werden in Unterkapitel 2.5 vorgestellt. Zum Schluss wird die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit präsentiert.

2.1 Mündliche Kommunikation

Fiehler (2012, 26) definiert *mündliche Kommunikation* als eine Handlung oder einen Prozess, in dem Verständigung zwischen mindestens zwei Personen durch verbale Kommunikation, körperliche Kommunikation oder visuelle Wahrnehmungen geschaffen wird. Kommunikation, die nur durch verbale Mittel geschieht, wird als *gesprochene Sprache* bezeichnet. In der mündlichen Kommunikation können zwei gegensätzliche Formen unterschieden werden: *Monolog* und *Dialog* (Brünner 2012, 52; Schreiter 2001, 912–913). Die *monologische* Form der mündlichen Kommunikation besteht aus Mitteilung und Weitergabe von Information, die zusammenhängend präsentiert wird (Schreiter 2001, 912). Das Sprechen ist an ein bestimmtes Publikum gerichtet. Der Monolog kann sich spontan ereignen oder er kann vorher inhaltlich und sprachlich geplant und vorbereitet sein. Zu der monologischen Form der mündlichen Kommunikation zählen u. a. Reden, Vorträge und Präsentationen (Brünner 2012, 52). Die *dialogische* Form der mündlichen Kommunikation ist interaktiv und zu ihr gehören Dialoge, Gespräche und Konversationen (Brünner 2012, 52; Schreiter 2001, 913). Dialogisches Sprechen ist durch Spontanität gekennzeichnet (Schreiter 2001, 913). Der Inhalt des Dialogs kann nicht vorher im Detail vorbereitet werden und deswegen verlangt das dialogische Sprechen größere Flexibilität als monologisches Sprechen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die dialogische Form der mündlichen Kommunikation und deswegen, wenn nicht anders erwähnt, wird unter mündlicher Kommunikation in dieser Arbeit die dialogische Form der mündlichen Kommunikation verstanden.

Als Nächstes werden die Charakteristika der mündlichen Kommunikation laut Fiehler (2012, 30), Schreiter (2001, 910, 912–913), Brünner (2012, 52) und Linke (1991, 261) genauer präsentiert. Die mündliche Kommunikation lässt sich durch folgende Grundbedingungen kennzeichnen (Fiehler 2012, 30):

- i. Mindestens zwei Parteien verständigen sich – zur Realisierung spezifischer Ziele und Zwecke
- ii. In gemeinsamer Situation füreinander präsent
- iii. In wechselseitiger sinnlicher Wahrnehmung
- iv. Parallel und gleichzeitig auf verschiedenen kommunikativen Ebenen

- v. In ständiger wechselseitiger Beeinflussung
- vi. Mit kurzlebigen körperlichen Hervorbringungen (lautlichen Äußerungen, Körperbewegungen)
- vii. In zeitlicher Abfolge

In mündlicher Kommunikation wird Verständigung zwischen Gesprächspartnern geschaffen. Es muss einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand und kommunikative Absichten geben. Niemand spricht ohne Grund, sondern „am Anfang jeder Sprachhandlung steht eine Sprechabsicht, eine Intention, was mit dem Sprechen erreicht werden soll“ (Schreiter 2001, 910). Diese Absichten, Intentionen und Inhalte werden in der Kommunikationssituation übermittelt. Darüber hinaus ist mündliche Kommunikation immer Kommunikation unter Anwesenden. Damit Kommunikation entstehen kann, müssen mindestens zwei Personen in einer Situation anwesend sein. Allerdings können mehr als zwei Personen an der Kommunikation teilnehmen und die Obergrenze der Gesprächsteilnehmer ist nicht begrenzt, obwohl eine angemessene Anzahl von Teilnehmenden bevorzugt wird (Sacks et al. 1972, 712). Die Kommunikationspartner stehen in zeitlicher und räumlicher Verbindung miteinander und meist kommt Kommunikation als „Face-to-face-Kommunikation“ zustande (Schreiter 2001, 912). Die Kommunikation kann aber auch durch andere Medien geschehen, in denen die räumliche und zeitliche Kopräsenz mindestens teilweise realisiert wird, z. B. in Telefongesprächen. Mündliche Kommunikation ist eine wechselseitige Handlung. Die Kommunikationspartner beeinflussen einander und kommunizieren ihre „Einstellungen, Erwartungen und Handlungen“ (Schreiter 2001, 910). Zwischen den Gesprächspartnern findet ein ständiger Rollenwechsel statt. In der Kommunikationssituation sind alle Teilnehmenden mal Hörer mal Sprecher. Darüber hinaus geschieht die Kommunikation zeitlich in chronologischer Reihenfolge. Mündliche Kommunikation kann auf verschiedenen kommunikativen Ebenen gleichzeitig stattfinden. Dadurch ist sie eine multimodale Handlung, in der nicht nur verbale Kommunikation, sondern auch körperliche Kommunikation und visuelle Wahrnehmungen eine Rolle spielen.

Die Gesprächssituation beeinflusst den Inhalt, die Form und den Verlauf des Gesprächs (Schreiter 2001, 913). Die Gesprächssituation ist durch unterschiedliche Teilaspekte geprägt. Schreiter unterscheidet zwischen Tätigkeitssituation, sozialer Situation und Umgebungssituation. Die *Tätigkeitssituation* wird durch die Tätigkeit oder den Anlass des Gesprächs gestaltet. In der *sozialen Situation* spielt das Verhältnis der Sprechpartner zueinander eine wichtige Rolle. Die *Umgebungssituation* bezieht sich auf die äußeren Bedingungen des Gesprächs.

In der mündlichen Produktion können laut Schreiter (2001, 909) drei Stufen unterschieden werden: Fokussierung, Selektion und Encodierung. Die Stufeneinteilung veranschaulicht, was der Sprecher machen muss, wenn er etwas sagen will. Auf der ersten Stufe, die *Fokussierung* genannt wird, wird das Thema und der Inhalt, also das, was gesagt wird, gewählt. Das Thema sollte zielbezogen oder partnerbezogen sein, und es sollte dem Sprecher irgendwie, z. B. durch Erfahrung, bekannt sein. Auf der zweiten Stufe, der *Selektion*, die auch Linearisierung genannt

wird, wird die Information, d. h. das, was gesprochen werden soll, ausgewählt und in eine Reihenfolge gesetzt. Auf der letzten Stufe, der *Encodierung*, muss der Sprecher wählen, welche Realisierung bzw. welche grammatische Formen, Register oder Dialekte er in der mündlichen Produktion verwendet. Die drei obengenannten Stufenprozesse der mündlichen Produktion können nicht völlig voneinander getrennt werden, weil sie zeitlich parallel verlaufen und miteinander interagieren.

2.2 Mündliche Kommunikationsübungen

Ein wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz (Schreiter 2001, 910–911). Wichtig bei der kommunikativen Kompetenz ist Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern zu schaffen (auch Pauels 2007, 302). Die kommunikative Kompetenz ist laut Schreiter (2001, 910) „die Fähigkeit einer Person sich in jeder Sprechsituation mit Hilfe gemeinsamer sprachlicher und außersprachlicher Symbole angemessen verständlich zu machen“. Beim Erlernen der kommunikativen Kompetenz sollte die spontane Äußerungsfähigkeit geübt werden. Die Lerner sollten fähig sein, ihre Bedürfnisse und Meinungen zu äußern und sich aktiv an Gesprächen über alltägliche Themen zu beteiligen. Darüber hinaus ist es ein Lernziel, zweckmäßige kommunikative Strategien (z. B. um Wiederholungen, Paraphrasierungen, langsames und deutlicheres Sprechen zu bitten, usw.) in Diskussionen zu verwenden. Beim Erlernen der kommunikativen Kompetenz sollten die Lerner darüber sprechen können, was sie inhaltlich sagen wollen (Pauels 2007, 302). Viele kommunikative Übungen verlangen Partner- oder Gruppenarbeit, wo die Lerner „im Rahmen ihrer Möglichkeiten miteinander kommunizieren können“ (Pauels 2007, 304).

Die kommunikative Kompetenz wird durch Kommunikationsübungen geübt. Für den Prozess, in dessen Verlauf eine Kompetenz eingeübt oder trainiert wird, werden zwei Begriffe verwendet: Übung und Aufgabe (Schreiter 2001, 916). Diese zwei Begriffe können als Synonyme verwendet oder aber ihnen können unterschiedliche Bedeutungsnuancen zugeschrieben werden. *Übungen* im Fremdsprachenunterricht beziehen sich auf ein eng begrenztes Teillernziel, das auf einem „genau festgelegten Lernweg erreicht werden soll“ (Schreiter 2001, 916). Übungen haben eine steuernde Funktion im Lernverhalten, denn durch die Übungen werden die Lerner Sicherheit gewinnen. *Aufgaben* dagegen konkretisieren die Lernziele, steuern aber das Lernverhalten weniger stark. Die Lerner müssen Teilschritte planen und Lösungswege für die Aufgaben finden. Aufgaben lassen unterschiedliche Lösungsansätze zu und deswegen ist die Besprechung des Ergebnisses, der Lernaktivität und des gewählten Lernwegs bedeutend.

Kommunikativer Unterricht sollte nicht „nebensächlich oder gar bedeutungslos“ sein (Pauels 2007, 302). Ebenso betont Schreiter (2001, 916), dass die fremdsprachliche Kommunikation von Anfang an bedeutungsorientiert sein sollte. Die Inhalte der

Kommunikationsübungen sollten relevant und erfahrungsnah für die Lerner sein. Deswegen sollten die Unterrichtsinhalte so gewählt werden, dass die „Persönlichkeitsvariablen“ der Lerner, wie Beurteilungsvermögen, Vorwissen, Emotionen, soziale Herkunft und Intentionen eine Rolle spielen können (Pauels 2007, 302). Auch das gesamte komplexe Umfeld des sprachlichen Handels sollte berücksichtigt werden. Dabei sind die Rahmenbedingungen der Sprechsituation wie sowohl Ort, Zeit und Anlass des Gesprächs als auch die Beziehungen der Gesprächspartner bedeutsam. Ähnlich stellt Järvinen (2014, 103) heraus, dass beim Planen des kommunikativen Unterrichts die Kommunikationssituation als Gesamtheit einbezogen werden sollte, weshalb sie Aspekte auflistet, die berücksichtigt werden sollten:

1. Kommunikationszweck
2. Kommunikationssituation
3. Sprecherrollen
4. Kommunikation selbst
5. Sprachfunktionen
6. Sprachliche Substanz und Begriffe

Beachtenswert ist, dass Kommunikationsübungen vor allem inhaltlich orientiert und an die Mitteilungsfähigkeit gerichtet sein sollten (Pauels 2007, 303). Das Üben der sprachlichen Formen ist nicht das hauptsächliche Ziel der Kommunikationsübungen. Weil die linguistisch-formalen Aspekte der Sprache nicht im Mittelpunkt stehen, werden Fehler oder sprachliche Defizite wahrscheinlich häufiger vorkommen und diesen sollte „bewusst mit großer Toleranz begegnet werden“ (Pauels 2007, 303). Nur durch Kommunizieren kann man die Kommunikationsfähigkeit verbessern, und die Versuche, fremdsprachliche Formulierungen zu äußern, sollten Anerkennung finden. Das Allerwichtigste bei der Einübung der kommunikativen Kompetenz ist, dass Kommunikation überhaupt zustande kommt und die Mitteilung inhaltlich verstanden wird (Schreiter 2001, 911). Alles Andere ist auch wichtig, aber zweitrangig.

Die Kommunikationsfähigkeit wird progressiv eingeübt und „Hand in Hand“ mit den linguistischen Fähigkeiten aufgebaut (Pauels 2007, 303). Die Lernziele und Inhalte der Kommunikationsübungen werden in Übereinstimmung mit dem linguistischen Kompetenzgrad der Sprachlerner geplant und entwickelt. Schreiter (2001, 914) spricht von Fertigkeitsstufen. Ihrer Ansicht nach wird der Spracherwerb in unterschiedlichen Stufen eingeteilt und die Kommunikationsübungen lassen sich wiederum diesen Fertigkeitsstufen zuordnen. Zu Beginn sind die Übungen einfacher und die Kommunikation wird eng gesteuert (Pauels 2007, 304; Schreiter 2001, 914). Dann werden die Übungen stufenweise inhaltlich immer komplizierter und auf freiere Kommunikationsfähigkeit eingerichtet. In jeder Phase sollten die Übungen Lerner orientierte Inhalte, Kontexte und Situationen berücksichtigen. Järvinen (2014, 103) meint, dass der Schwierigkeitsgrad der Übungen leicht durch unterschiedliche Instruktionsformulierungen verändert werden kann. Eine Übung mit dem gleichen Inhalt könne, abhängig von der Aufgabenstellung, einfach oder kompliziert eingerichtet werden. Im Folgenden wird die Frage der Einteilung der

Kommunikationsübungen näher behandelt. Diese stufenweise Kategorisierung der Übungen wird *Übungstypologie* genannt.

2.3 Kommunikative Übungstypologie

Die vorliegende Arbeit lehnt sich an die Übungstypologie von Neuner et al. (1986, 44–140) an, soweit sie die mündlichen Übungen betrifft. Neuner et al. teilen mündliche Übungen in drei Übungstypen ein und differenzieren zwischen *reproduktiven*, *produktiven* und *freien* Übungsformen. Die Unterschiede zwischen den Übungstypen bestehen darin, wie stark die sprachlichen Äußerungen der Lerner gesteuert werden, welche Redemittel vorgegeben werden und welche Kenntnisse die Durchführung der Übungen von den Lernern verlangt.

Mit reproduktiven Übungen wird das kommunikative sprachliche Handeln simuliert, und den Lernern steht nur eine sehr begrenzte Auswahl von Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung (Neuner et al. 1986, 68–92). Die reproduktiven Übungen bieten einen vorstrukturierten Übungsrahmen an und steuern die Sprachproduktion der Lerner sehr stark. Die Aufgabe der Lerner ist hauptsächlich die vorgegebene Redemittel wiederzugeben. Die Kommunikation ist stark gesteuert, denn die Lerner verwenden zuvor gelernte sprachliche Mittel in neuen Situationen. Typische Formen von reproduktiven Übungen sind Satzschalttafeln, in denen die sprachlichen Äußerungen in Tabellenform oder als Bilderserie vorgegeben sind. Ein Beispiel für eine Satzschalttafel (Tabelle 1) zeigt, wie die vorgegebenen Redemittel die Äußerungen der Lerner steuern. In der Übung können die Lerner die vorgegebenen Teile kombinieren und dadurch unterschiedliche Sätze bilden.

Tabelle 1: Ein Beispiel für eine Satzschalttafel (Neuner et al. 1986, 71).

Haben Verkaufen	Sie	dicke grüne reife billige	Eier Tomaten Bohnen Äpfel	?	Nein, wir haben nur	kleine. gelbe. grüne. teure.
--------------------	-----	------------------------------------	------------------------------------	---	---------------------	---------------------------------------

Die Redemittel können auch in Form von Bildsymbolen gegeben werden. In Dialogergänzungen ist die Aufgabe, Lücken in einem Dialog, wie z. B. in einem Gespräch oder Interview, mit sprachlichen Äußerungen zu füllen. Neuner et al. kritisieren die reproduktiven Übungen als oft inhaltlich sinnlos. Sie sind der Ansicht, dass die gebildeten Äußerungen absurd seien und nur sehr wenig mit dem Alltag der Lerner zu tun haben.

Produktive Übungen steuern den Sprachgebrauch der Lerner weniger stark und lassen den Lernern mehr Raum, Inhalte zu versprachlichen (Neuner et al. 1986, 98–127). Die produktiven Übungen geben den Lernern mehr Bewegungsraum und Wahlfreiheiten

als die reproduktiven Übungen. Durch produktive Übungen können die Lerner spontanen Sprachgebrauch üben und ihn variieren. Typische produktive Übungen sind u. a. offene Dialoge, in denen die Übungen einen inhaltlichen Rahmen bereitstellen, in dem die Lerner frei entscheiden können, wie der Dialog weitergeht. Offene Dialoge lassen den Lernern eine Rolle übernehmen und über ihre eigene Erfahrungen sprechen. Die vorgegebenen Redemittel können z. B. aus Tafeln mit Redemittelangeboten oder Wortfeldern bestehen. Sie leiten den Sprachgebrauch der Lernenden nur einigermaßen und dienen eher als Erleichterung der Aufgabe. In Dialogen, die keine Redemittel einsetzen, müssen die Lerner darauf reagieren, was der Sprechpartner sagt und ihre Äußerungen dem Dialog anpassen und ihren eigenen Erfahrungsbereich nutzen. Im Gegensatz zu reproduktiven Übungen dürfen die Lerner den Verlauf des Dialogs inhaltlich bestimmen.

Freie Übungen bieten nur noch wenig Steuerung für den Sprachgebrauch an und die Lerner haben viele Freiheiten zu wählen, was sie inhaltlich sagen wollen (Neuner et. al 1986, 128–140). Die Lerner sollten ihre Sprachkenntnisse frei anwenden, sich spontan äußern, Diskussionen folgen und sie kommentieren können. Redemittel, wie Bilder, Tabellen und Diskursabläufe, können als Beispiele und Hilfe für die Durchführung der Übungen verwendet werden. Die Sprachmittel sollten aber nicht als „Übungszwecke“ (Neuner et. al 1986, 128) verstanden werden, sondern als Erleichterung der Formulierung von Äußerungen. Ein anschauliches Beispiel für freie Übungen ist eine Paardiskussion, in dem die Lerner mithilfe z. B. der Bildunterschriften und/oder Statistiken verschiedene Bilder beschreiben und vergleichen müssen. Viele freie Übungen verlangen, dass die Lerner Stellung nehmen und ihre Meinungen begründen. In simulierten Situationen, Diskussionsspielen und Rollenspielen sollen die Lerner sich auf passende Weise verhalten. Es können auch freie Übungen vorkommen, die keine Redemittel und nur den thematischen Rahmen des Gesprächs vorgeben.

Kantonen (2014) hat in ihrer Masterarbeit die Typologie der mündlichen Übungen in zwei Lehrwerkserien für den Deutschunterricht untersucht. Ihre Ergebnisse zeigen, dass alle drei Übungstypen in den beiden Lehrwerkserien vorkommen. Am häufigsten treten die produktiven Übungen auf. In den früheren Lehrwerken für Anfänger wurden mehr reproduktive Übungen und nur sehr wenige freie Übungen angeboten. Dagegen wurden in den späteren Lehrwerken für die fortgeschrittenen Sprachlerner weniger reproduktive Übungen, aber nicht unbedingt mehr freie Übungen angeboten.

2.4 Unterrichtsmittel

Um den Unterricht zu stützen werden verschiedene Hilfsmittel eingesetzt. Das Ziel der Verwendung dieser Hilfsmittel im Unterricht ist die Optimierung des Unterrichtsprozesses (Freudenstein 2007, 395). Diese Hilfsmittel werden mit verschiedenem Fachwortschatz bezeichnet. Sie können Lernmittel, Lehrmittel, Arbeitsmittel, Anschauungshilfen, Unterrichtshilfen oder Unterrichtsmittel genannt werden. Darüber hinaus führt Freudenstein den Begriff *Medium* ein. Zu den Medien zählt in diesem Zusammenhang alles, was „im Fremdsprachenunterricht die Arbeit des Lehrers und das Lernen der Schüler [...] unterstützt und [...] fördert“ (Freudenstein 2007, 395).

Die im Unterricht eingesetzten Medien können in drei Kategorien eingeteilt werden: herkömmliche Medien, moderne Medien und neue Medien (Freudenstein 2007, 395–396). *Herkömmliche Medien* umfassen die traditionellen Unterrichtsmittel, die keine technischen Elemente enthalten. In diese Kategorie fallen z. B. Lehrwerke, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Lektüren, Landkarten, Schautafeln und Bilder. Die *modernen Medien* wurden aus den herkömmlichen Hilfsmitteln weiterentwickelt und operieren auf technischer Grundlage. Zu den modernen Medien zählen z. B. Videoprojektor, Tonband und Filme. *Neue Medien* schließen Hilfsmittel ein, die auf Basis von Technologie und Telekommunikation operieren. Sie ermöglichen u. a. schnelle Verwendung unterschiedlicher Informationsquellen und können auch zum interaktiven Lernen beitragen. Zu den neuen Medien zählen die E-Mail, das Internet, das computergestützte Lernen und die CD-ROM. Zusätzlich zu den Mediaformen, die Freudenstein hier erwähnt hat, können heutzutage im Klassenunterricht auch SMART-Boards, Smartphones und Tabletcomputer mit Touchscreen verwendet werden. Die neuen Medien können auch das autonome Sprachlernen unterstützen und „virtuelle Räume erschließen“ (Freudenstein 2007, 395). In diesen virtuellen Räumen können die Sprachlerner authentische fremdsprachliche Erfahrungen sammeln, ohne dass sie den Klassenraum verlassen müssen.

Wie zentral die Rolle ist, die die Medien im Unterricht spielen, ist von Ziel und Zweck des Lernens abhängig. Die Medien können eine Nebenrolle im Unterricht spielen und z. B. hauptsächlich als Auflockerung der Unterrichtsstimmung dienen. Die Medien können jedoch auch als Selbstlernmaterial angewendet werden und dadurch einen wesentlichen Teil des Unterrichtsinhalts enthalten und eine zentrale Rolle im Unterricht spielen. Auf jeden Fall sollte die Verwendung von Medien im Unterricht nicht ziellos stattfinden, sondern immer darauf gerichtet sein, die Unterrichtsführung zu „erleichtern und vervollkommen“ (Freudenstein 2007, 395). Die Medien können dazu dienen, den Unterricht abwechslungsreicher und vielseitiger zu gestalten, neue Lernimpulse zu wecken und den Unterricht zu gliedern. Z. B. mit Filmen oder Songs kann der Unterricht inhaltlich interessant werden oder der Lernstoff kann durch Bilder oder Illustrationen anschaulicher gemacht werden. Mit Tonbändern kann zielsprachliches Material, wie verschiedene Dialekte, im

Klassenzimmer gehört werden, was ohne Medien kaum möglich wäre. Darüber hinaus können verschiedene Unterrichtsmethoden mit Hilfe der Medien verwendet und dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler neu geweckt werden. Ein abwechslungsreicherer Unterricht hat das Potential, die Motivation zum Lernen sowohl der Lerner als auch der Lehrer zu stärken. Die Medien können auch dazu beitragen, dass die Lerner im Unterricht die Verwendung der Muttersprache vermeiden. Es können solche Situationen geschaffen werden, in denen die Verwendung der Zielsprache notwendig ist, z. B. E-Mail oder Internet. Mit verschiedenen Medien können die Lerner das Fremdsprachenlernen mit der Alltags- oder Berufswelt vernetzen. Es ist auch möglich in Echtzeit mit Zielsprachensprechern in aller Welt Kontakt aufzunehmen. Medien ermöglichen auch einen unproblematischen Zugang zum selbstständigen Lernen.

2.5 Analysemethoden und Material der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen der empirischen Untersuchung dargestellt. Zuerst werden die Merkmale der Fallstudie und der Unterrichtsbeobachtung charakterisiert und danach wird die Gesprächsforschung präsentiert. Zum Schluss werden die gesprächsanalytischen Methoden erläutert.

Die vorliegende Arbeit ist eine Fallstudie. Für Fallstudienforschung ist es typisch, dass das untersuchte Material klein ist (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–168; Yin 2003). Eine Fallstudie bietet einen Blickwinkel auf die Wirklichkeit, dadurch, dass eine Situation oder ein Phänomen – ein Fall – intensiv und detailliert betrachtet wird. Das Ziel der Forschung ist nicht, Verallgemeinerungen herauszuarbeiten, sondern das Interesse liegt vielmehr darin, das Material als eine Gesamtheit zu beschreiben und das untersuchte Phänomen zu verstehen. In der Untersuchung können mehrere Methoden angewandt werden. Obwohl eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht im Mittelpunkt steht, kann durch den Dialog zwischen Theorie und Empirie etwas Neues geschaffen werden, was auch allgemein interessant sein kann.

Der empirische Teil der Untersuchung wurde mithilfe der Beobachtungsmethode durchgeführt. Laut Hirsjärvi et al. (2009, 212–214) eignet sich die Beobachtungsmethode für qualitative Forschung. Die Methode ermöglicht die Sammlung von vielseitigem Material und dadurch kann die wahrhaftige Welt, die *real world*, untersucht und das tatsächliche Verhalten der Menschen aufgedeckt werden. Hirsjärvi et al. heben aber hervor, dass beim Beobachten Wahrnehmungen von Interpretationen getrennt werden sollten. Die Untersuchung wurde als teilnehmende Beobachtung durchgeführt, in der die Forscherin in der beobachtenden Situation anwesend ist und Wahrnehmungen über alles, was passiert, macht (Hirsjärvi et al. 2009, 212). Die Forscherin kann auch konkret an den Handlungen teilnehmen und dadurch die Situation absichtlich beeinflussen. Sie kann sich aber auch als

Zuschauerin darstellen und die Situation möglichst authentisch und ungestört wahrnehmen.

Die Beobachtungsmethode ist auch kritisiert worden, weil die Anwesenheit der Beobachterin den Verlauf der Situation und das Verhalten der Beobachteten beeinflusst und verändert. Diese Konfliktsituation wird *Beobachtungsparadoxon* genannt (Brinker 1989, 31; Brünner 2012, 54). Das Beobachtungsparadoxon ist ein Begriff, der ursprünglich von dem amerikanischen Linguisten, William Labov, stammt. Eine Strategie, mit dem Beobachtungsparadoxon umzugehen, ist, die Zielgruppe an die Beobachtung zu gewöhnen, z. B. dadurch, dass man vor der eigentlichen Beobachtung die Gruppe oft besucht und möglicherweise auch schon mit der Videokamera aufnimmt (Brinker 1989, 31). In der vorliegenden Arbeit wurde angenommen, dass die Zielgruppe daran gewöhnt ist, von Außenstehenden beobachtet bzw. aufgenommen zu werden, weil die gymnasiale Oberstufe als Ausbildungsschule dient. Diese Gewohnheit wurde als das Beobachtungsparadoxon reduzierend interpretiert. Weiterhin wurde der Datenschutz (Brünner 2012, 54) in dieser Arbeit berücksichtigt. Eine Erlaubnis für die Untersuchung wurde vom Schulleiter per E-Mail gegeben.

2.5.1 Zur Gesprächsforschung

Die Gesprächsanalyse ist eine Methode, mit der das Verhalten der Menschen überschaubar gemacht werden kann (Hirsjärvi et al. 2009, 226–227). Mithilfe der Gesprächsanalyse wird die mündlich realisierte Sprache untersucht (Linke 1991, 261–263). Dabei stehen das sprachliche Medium und dessen Charakteristika nicht im Fokus, sondern geht es vielmehr um die funktionalen Einheiten des sprachlichen Handelns, die formal und inhaltlich komplex sind. Meist wird die Gesprächsanalyse für die Erforschung des dialogischen Sprechens angewandt. Die Gesprächsanalyse betrachtet Gespräche als sprachliche Größen, die als Ganzes wahrgenommen werden sollten, um sie zu verstehen. Allerdings werden einzelne Aspekte isoliert analysiert, um verschiedene Perspektiven zu bekommen. Das Ziel der Gesprächsanalyse ist, Regelmäßigkeiten in der verbalen Interaktion zu finden (Eskola & Suonranta 1998, 191–193). Bei der Analyse ist es wichtig, den Kontext des Gesprächs zu beachten und zu erkennen, dass eine gewisse Situation einen Einfluss auf die Bedeutung der Äußerungen hat. Neben dem theoretischen Interesse daran, was während den Gesprächen tatsächlich geschieht, hat die Gesprächsanalyse auch funktionelle Relevanz: es geht um die Frage, wer im Klassenzimmer Macht hat und wer z. B. das Recht hat, Fragen zu stellen.

In der Gesprächsanalyse wird zwischen drei Hauptebenen unterschieden (Linke 1991, 262–263): auf der *Makroebene* werden die größten Einheiten des Gesprächs betrachtet; auf der *mittleren Ebene* werden die kleinere Organisationseinheiten, wie Sprecherwechsel und Gesprächssequenzen, untersucht; und auf der *Mikroebene* geht es um die Analyse der syntaktischen, lexikalischen und phonologisch–prosodischen

Strukturen. In der vorliegenden Arbeit wird ein Blick auf die Makroebene und die mittlere Ebene der Gespräche geworfen. Dagegen wird die Mikroebene in dieser Untersuchung nicht einbezogen. Auf der Makroebene können drei Hauptteile des Gesprächs unterschieden werden: Anfangsphase, Gesprächsmitte und Beendigungsphase (Linke 1991, 282–289). In der *Anfangsphase* werden organisatorische Fragen geklärt, bevor man zum eigentlichen Thema kommt. Es können z. B. die Organisation der Sitzordnung oder die Einigung des Gesprächsthemas geklärt werden. Oft werden ritualisierte Sprachhandlungen verwendet, die mehr oder weniger automatisiert worden sind, z. B. die Begrüßung. Die *Gesprächsmitte* ist der Hauptteil des Gesprächs, in dem über das eigentliche Thema gesprochen wird. Die Gesprächsthemen können vornherein festgelegt sein oder erst im Laufe des Gesprächs von den Gesprächsteilnehmern gewählt werden. In der *Beendigungsphase* kommen die Gesprächsteilnehmer zu einem Abschluss des Gesprächs. Die diskutierten Themen können in dieser Phase zusammengefasst werden oder es können Ausblicke auf zukünftige Behandlungen gegeben werden.

Auf der mittleren Ebene der Gesprächsanalyse lassen sich zwei Untersuchungsperspektiven unterscheiden: Organisationsperspektiven und thematisch-inhaltliche Prozesse (Linke 1991, 262–263). Die *organisatorischen Perspektiven* betrachten die Gesprächsstrukturen und Organisationseinheiten des Gesprächs. Es werden Fragen darüber behandelt, wie das Gespräch organisiert wird, wer spricht und wie lange, und wie man zu Wort kommt. Mit den *thematisch-inhaltlichen Perspektiven* werden die thematischen Einheiten des Gesprächs untersucht. Dabei wird betrachtet, wie Themen und Inhalte behandelt und koordiniert werden. In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich auf den organisatorischen Aspekten konzentriert, deren Teilaspekte im Folgenden vorgestellt werden.

Die Sprecherwechselorganisation ist ein zentraler Aspekt der Gesprächsanalyse. In der Sprecherwechselorganisation richtet sich das Interesse darauf, wie die Gesprächsteilnehmer zu Wort kommen und welche Regeln und Mechanismen es für den Sprecherwechsel gibt (Linke 1991, 264–266; Sacks 1974). Der Gesprächsbeitrag (auch: der *turn* oder der *Redeturn*) ist die Grundeinheit des Gesprächs. Der Sprecherwechsel (auch: das *turn-taking*) weist darauf hin, wie die Gesprächsbeiträge auf die Gesprächsteilnehmer verteilt werden. Es gibt zwei unterschiedliche Techniken, wie man zu Wort kommen kann: bei *Fremdwahl* wird das Wort vom aktuellen Sprecher erteilt und bei *Selbstwahl* wird das Wort selbst ergriffen. Fremdwahl kann explizit oder implizit geschehen. Explizit ist die Fremdwahl, wenn das Wort z. B. mit namentlichem Aufruf durch den Diskussionsleiter oder mit direkter Anrede durch die Gesprächspartner erteilt wird. Die Fremdwahl kann auch nonverbal erfolgen und durch Körperbewegungen oder Gesten deutlich gemacht werden. Die Selbstwahl kann erfolgen, wenn der letzte Gesprächsbeitrag zu Ende ist. Wer als Erstes zu sprechen beginnt, hat das Rederecht. Die Selbstwahl muss aber so koordiniert werden, dass mehrere Leute nicht gleichzeitig das Wort zu ergreifen versuchen. Normalerweise spricht nur eine Person auf einmal und Parallelsprechen wird vermieden. Für kurze Perioden können jedoch mehrere Sprecher gleichzeitig

sprechen. Der Sprecherwechsel von einem Gesprächsbeitrag zum anderen geschieht normalerweise ohne Pausen oder Überlappungen. Überlappungen können aber vorkommen, wenn der neue Gesprächsbeitrag gleichzeitig für eine kurze Zeit mit dem endenden Gesprächsbeitrag gesprochen wird. Auch Schweigen, längere Pausen oder Unterbrechungen können den Sprecherwechsel ermöglichen.

Nonverbales Verhalten hat auch Bedeutung für die Gesprächsorganisation (Linke 1991, 273). Als nonverbales Verhalten wird Gestik (Handbewegungen und Armbewegungen), Mimik (Bewegungen der Gesichtsmuskeln, Blickkontakt), Körperhaltung und Körperbewegung gezählt. Raumverhalten (wie nah oder weit Gespräche zu einander situiert sind) kann dabei eine Rolle spielen. Nonverbales Verhalten kann die verbalen Aktivitäten beim Sprecherwechsel unterstützen, verdeutlichen, vorbereiten oder ersetzen. Sie können bewusst kontrolliert sein oder unbewusst geschehen. Ein Beispiel für das unbewusste nonverbale Verhalten ist der Blickkontakt zwischen Sprecher und Hörer, der oft automatisch sich ereignet. Auch paraverbale Kommunikation (Stimmhöhe, Intonation oder Sprechgeschwindigkeit) kann zusätzliche, für Sprecherwechsel relevante Information übermitteln.

Bestimmte Gesprächsbeiträge kommen oft in konventionalisierten Paaren vor (Linke 1991, 279–280). Diese *Paarsequenzen* haben eine funktionale und kommunikative Beziehung zueinander. Solche Paare sind z. B. Gruß – Gegengruß oder Frage – Antwort. Ein bestimmter initiiert Akt verpflichtet also dazu, dass der Gesprächspartner auf eine bestimmte Weise reagiert (einem respondienden Akt). Diese Reaktion kann dann gleichzeitig als ein weiterer initiiender Akt dienen. Es ist ungewöhnlich, dass ein Gesprächspartner unkonventionell reagiert, also auf eine unerwartete Weise reagiert.

Wichtige Elemente im Sprecherwechsel-System sind Korrektur und Reparatur, d. h. wie Verbesserungen im Gespräch gemacht werden (Schegloff et al. 1977, 361–374). Als Korrektur wird die Ersetzung eines Fehlers durch eine richtige Form verstanden. Die Reparatur umfasst dagegen die Verbesserung der Problemquelle, obwohl kein Fehler vorgekommen ist, z. B. bei der Wortsuche. In dieser Arbeit werden die zwei Begriffe allerdings synonym benutzt. Es gibt zwei Typen von Korrektur: bei der *Selbstkorrektur* verbessert der Sprecher seine eigenen Fehler und bei der *Fremdkorrektur* wird die Korrektur von einem Gesprächsteilnehmer gemacht. Beide Korrekturtypen können entweder durch Selbstinitiation oder Fremdinitiation geschehen. Selbstinitiierte Reparaturen können an drei Stellen erfolgen: entweder innerhalb desselben Gesprächsbeitrages mit der Problemstelle, am Ende des aktuellen Gesprächsbeitrags oder im übernächsten Gesprächsbeitrag. Die Fremdreparaturen können dagegen fast immer nur im nächsten Gesprächsbeitrags ab der Problemquelle erfolgen. Die Korrektur ist nicht immer erfolgreich. Sie kann auch misslingen oder Fehler können ohne Korrektur bleiben.

Im Gespräch können die Gesprächspartner unterschiedliche Rollen mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten haben (Linke 1991, 289–291). Die Rollenverteilung, z. B. Lehrerin – Schüler, ist oft fest und komplementär. Der

bevorrechtigte Gesprächspartner (Lehrerin) hat Rechte, die die anderen Partner (Schüler) nicht haben. Solche Rechte sind u. a. das Gespräch zu eröffnen und zu beenden, die Länge einzelner Gesprächsphasen zu bestimmen, Themen einzuführen, Fragen zu stellen, bevorzugt Selbstwahlen durchführen, Fremdwahl gegenüber Gesprächspartner durchzuführen und die Gesprächspartner zu unterbrechen.

In den letzten 40 Jahren hat die Gesprächsforschung sich als ein breites Forschungsfeld entwickelt (Deppermann et al. 2000, 1-2; Deppermann 2001,7). Die Forschungsinteressen der Gesprächsforschungen richten sich sowohl auf authentische Alltagsgespräche als auch auf Interaktionsprozesse in Massenmedien, Institutionen und Organisationen. Weil die Forschungsergebnisse viele verschiedene Kommunikationsbereiche berühren, haben sie auch gesellschaftliche Relevanz. In unterschiedlichen Disziplinen, wie in der Linguistik, der Soziologie und der Anthropologie, werden Gesprächsforschungen durchgeführt. Im Hinblick auf die Linguistik beschäftigt sich die Gesprächsforschung mit vielen unterschiedlichen Interaktionsumgebungen. Erforscht worden sind u. a. Gespräche im Fernsehen (Nuolijärvi & Tiittula 2000), Anrufbeantworter (Knirsch 2005), internationale Wirtschaftskommunikation (Reuter 2007), die Interaktionsprozesse am Kiosk (Lappalainen & Raevaara 2009), Touristenführungen (Costa 2011), Übersetzer Ausbildung (Krenzler-Behm 2013) und Radiosendungen (Jautz 2014). Das Forschungsinteresse ist auf unterschiedlichen Aspekte der Interaktion gerichtet, u. a. Formulierungsschwierigkeiten in Gesprächen (Iványi 2001), Sprecherwechsel (Mondada 2007), interkulturelle Verständigungsstrategien (Hess-Lüttich 2010, 1493) oder Beteiligungsverhältnisse in der Interaktion (Kallmeyer 2010).

Die Gesprächsforschung hat sich auch mit dem Fremdsprachenunterricht befasst. Schon vor fast 30 Jahren hat Tiittula (1987) in ihrer Masterarbeit die Beeinflussung der kulturellen Sprecherwechselkonventionen für den Fremdsprachenunterricht in Finnland diskutiert. Vierzehn Jahre später haben Hyvärinen & Piitulainen (2001, 575) das gleiche Thema hervorgehoben und heutzutage ist es immer noch relevant. Trotzdem sind die authentischen Interaktionsprozesse im Fremdsprachenunterricht wenig erforscht worden. Reuter (1997; 2011) hat mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht und die Rolle des DaFs in der interkulturellen touristischen Interaktion untersucht. In ihrer Masterarbeit hat Paavola (2000) die Interaktionsprozesse im deutschsprachigen Sprachbadunterricht mit Anfängern analysiert.

2.5.2 Zur Materialerstellung

Die Zielgruppe der empirischen Untersuchung ist eine finnische gymnasiale Oberstufe, die als eine der in Finnland typischen Lehrerbildungsschulen dient. In der Zielgruppe gibt es insgesamt 16 Schüler. Elf von den Schülern haben mit Deutsch als Unterrichtsfach in der dritten oder vierten Klasse der finnischen Grundschule¹ angefangen und gehören damit zur sogenannten „A-Sprachen Gruppe“ (SAA). Fünf Schüler haben dagegen Deutsch als Unterrichtsfach in der achten Klasse der finnischen Grundschule² oder im ersten Jahrgang der gymnasialen Oberstufe³ angefangen und gehören damit zur sogenannten „B-Sprachen Gruppe“ (SAB). Die Lehrerin muss im Unterricht die beiden Gruppen berücksichtigen. Meistens können die Gruppen zusammen unterrichtet werden, aber manchmal muss die Lehrerin sie getrennt unterrichten. Die Gruppen verwenden auch unterschiedliche Lehrwerke: SAA verwendet das Lehrbuch „Genau 2“ (Honkavaara et al. 2005) und SAB verwendet das Lehrbuch „Panorama Deutsch 5“ (Busse et al. 2006). Während der Unterrichtsbeobachtung sind alle Schüler in Kleingruppen von vier Schülern eingeteilt.

Drei Unterrichtsstunden wurden beobachtet, die jeweils 75 Minuten gedauert haben. Die Unterrichtsstunden wurden mit einer Videokamera aufgenommen. Eine Videoaufnahme ermöglicht die Sammlung authentischen Materials und es ist üblich, Ton- oder Videoaufnahmen für die Dokumentation mündlicher Kommunikation zu verwenden (Brünner 2012, 53). Mündliche Kommunikation ist flüchtig und das, was einmal gesagt wurde, kann nicht zurückgerufen und wiederholt werden. Weiterhin sind die Erinnerungen der Beobachterin allein ungenau und „subjektiv gefärbt“ und können deswegen „keine geeignete Basis für eine wissenschaftliche Analyse darstellen“ (Brünner 2012, 53). Die Aufnahme ermöglicht dagegen die Bewahrung der Kommunikation „über die Zeit“ (Brünner 2012, 53). Von dem gesamten aufgenommenen Material wurde eine grobe Phasenanalyse des Unterrichtsablaufs gemacht, die einen Überblick über das Material bietet und die Struktur des Unterrichts aufzeigt (Anhang 3). Die für die mündlichen Übungen relevanten Stellen in der Videoaufnahme wurden transkribiert und zu einem Ereigniskorpus zusammengestellt. In einem Ereigniskorpus wird nicht das ganze Material transkribiert, sondern nur kleinere ausgewählte Teile, die interessant für die Forschung sind (Brinker 1989, 52). Die Transkription des Materials ist besonders wichtig, wenn man mündliche Kommunikation untersucht. Mithilfe der Transkriptionen können die faktischen Verläufe der mündlichen Kommunikation betrachtet und die „sprachlichen Handlungen und Formulierungen detailliert“ untersucht werden (Brünner 2012, 55, 57).

Neben den Videoaufnahmen gelten die Notizen und Wahrnehmungen als Forschungsmaterial, die ich als Beobachterin während der Unterrichtsstunden

¹ In der dritten und vierten Klasse sind die Schüler meistens neun und zehn Jahre alt.

² In der achten Klasse sind die Schüler meistens 14 Jahre alt.

³ Im ersten Jahrgang der gymnasialen Oberstufe sind die Schüler meistens 17 Jahre alt.

gemacht habe. Die Erfahrungen im Unterricht und die in der Unterrichtsstunde gemachten Übungen wurden von den Schülern und der Lehrerin nach jeder Unterrichtsstunde gesammelt: Die Schüler haben eine schriftliche Umfrage beantwortet und die Lehrerin wurde interviewt. Die Interviews mit der Lehrerin wurden als vorstrukturierte, halboffene Interviews durchgeführt und auf Tonband aufgenommen. Die Interviews dauerten jeweils 5–11 Minuten. Die Fragen der Schülerumfrage und des Lehrerinterviews sind in den Anhängen 1 und 2 zu sehen.

3 Gesprächsanalyse der mündlichen Übungen

In der Analyse werden die mündlichen Übungen in den drei beobachteten Unterrichtsstunden nach der Übungstypologie von Neuner et al. (1986) kategorisiert. Danach wird eine von den Unterrichtsstunden, d. h. die zweite Unterrichtsstunde, genauer erforscht. Die mündlichen Übungen in der zweiten Unterrichtsstunde werden nach den gesprächsanalytischen Methoden Schritt für Schritt analysiert. Vom Material wurde eine Sequenzanalyse (Anhang 4) zusammengestellt, in der die sprachlichen Handlungen jedes Gesprächsbeitrags detailliert betrachtet wird. Der Fokus der Analyse liegt auf der sozialen Interaktion und darauf, wie Handlungen und Tätigkeiten durch Kommunikation bewirkt werden. Zum Schluss werden die Unterrichtsmittel und Meinungen über die mündlichen Übungen analysiert. Deutsche Übersetzungen der Transkriptionen befinden sich in Anhang 5. Alle Übersetzungen stammen von der Verfasserin.

3.1 Typologie der mündlichen Übungen

In den drei Unterrichtsstunden wurden insgesamt 20 Übungen gemacht, von denen sechs mündliche Übungen waren (etwa 33%). Andere Übungen waren u. a. Hörverständnis- und Grammatikübungen. Alle sechs mündlichen Übungen wurden nach der Typologie von Neuner et al. (1985) analysiert. Vier von den Übungen wurden als produktive Übungen und zwei als freie Übungen kategorisiert (Tabelle 2). Alle mündlichen Übungen lassen freie Kommunikation zu und geben den Schülern die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse frei und spontan anzuwenden. Die Übungen, die als produktive Übungen klassifiziert wurden, bieten einen starken thematischen Rahmen dar. Es werden auch viele Beispielsätze und Redewendungen vorgegeben, die aber als Unterstützung und nicht als Pflicht dargestellt werden. In allen Übungen können die Schüler selber den Inhalt des Gesagten wählen und den Verlauf der Übung beeinflussen.

Tabelle 2: Kategorisierung der mündlichen Übungen.

Unterrichtsstunde	Reproduktive Übung	Produktive Übung	Freie Übungen
1	0	0	1
2	0	3	1
3	0	1	0
Insgesamt	0	4	2

In der ersten Unterrichtsstunde wurde eine mündliche Übung durchgeführt, die in zwei Teile eingeteilt wurde. Im ersten Teil führten einige Schüler einzeln eine mündliche Präsentation über eine deutsche Musikgruppe vor. Sie haben eigene Notizen verwendet und die Präsentation mit Bildern, Videos oder einer Diashow veranschaulicht. Im zweiten Teil der Übung haben die Zuhörer nach jeder Präsentation mündliches Feedback gegeben. Das Feedback wurde mithilfe der Tabletcomputer auf Tonband dokumentiert und über schnurlose Verbindung (AirDrop) zwischen den Tabletcomputern dem jeweiligen Referenten übermittelt. Die Übung wurde als freie Übung kategorisiert: Im ersten Teil konnten die Schüler den Inhalt der Präsentation im Rahmen der Aufgabenstellung selber bestimmen und im zweiten Teil haben die Schüler sich spontan ausgedrückt. Beide Teile der mündlichen Übung repräsentieren das monologische Sprechen.

In der zweiten Unterrichtsstunde wurden vier mündliche Übungen durchgeführt. Die erste mündliche Übung war eine Paardiskussion, in der eine neue Grammatikregel (das Pronominaladverb) zuerst mündlich und danach schriftlich eingeübt wurde. In der zweiten mündlichen Übung wurde eine Diskussion zwischen Lehrerin und Schülern geführt. Diese Übung diente als Aufwärmung für die nächste und dritte mündliche Übung, die zusammen mit der ganzen Gruppe gemacht wurde. Durch Dialoge versuchten die Schüler ein neues Paar zu finden. In der vierten mündlichen Übung haben die Schüler in den neuen Paaren ein Gespräch geführt, das mit einem Tabletcomputer auf Tonband gespeichert und der Lehrerin geschickt wurde. Aus diesen vier mündlichen Übungen wurde eine (die zweite mündliche Übung) als freie Übung kategorisiert, weil die Schüler die Möglichkeit hatten, sich frei in der Diskussion zu äußern. Die anderen drei mündlichen Übungen wurden als produktive Übungen klassifiziert, weil sie einen starken Übungsrahmen dargeboten und viele Redewendungen und Beispielsätze vorgegeben haben. In den produktiven Übungen konnten die Schüler zwar den Inhalt selber beeinflussen, aber die Aufgabenstellung hat den Verlauf der Diskussion ziemlich stark gesteuert. Die vierte mündliche Übung wurde nicht in der Stunde fertiggemacht, sondern wurde in der dritten Stunde weitergemacht. Sie war die einzige mündliche Übung, die in der dritten Stunde durchgeführt wurde.

3.2 Feinanalyse der mündlichen Übungen

In der zweiten Unterrichtsstunde wurden vier mündlichen Übungen durchgeführt und in diesem Kapitel werden sie genauer analysiert. In Tabelle 3 werden die unterschiedlichen Phasen des Unterrichts dargestellt, um einen Überblick über den Verlauf der Stunde zu bieten. Mit gesprächsanalytischen Mitteln werden die Interaktionsstrukturen auf der Makroebene und auf der mittleren Ebene des Gesprächs betrachtet (s. Kapitel 2.5.1). Die Sequenzanalyse der Unterrichtsinteraktion befindet sich in Anhang 4.

Tabelle 3: Phasenanalyse der Unterrichtsstunde 2 (auch im Anhang 3).

Minuten	Übung	Phase
03		„Morgeneröffnung“ und Meldungen durch Lautsprecher
11		Stundeneröffnung
12	1	Grammatikübung 1
16	2	Grammatikübung 2
32	3	Einführung einer neuen Grammatikregel durch Beispielsätze und Diskussion (auf Finnisch)
38	4	Mündliche Übung: Einübung der neuen Grammatikregel
52	5	Hausaufgaben kontrollieren
57	6	Hörverständnisübung und Übersetzungsübung
70	7	Mündliche Übung: Einführung eines neuen Themas durch Diskussion (auf Deutsch)
71	8	Mündliche Übung: Organisierung in neuen Paaren
76	9	Mündliche Übung: Dialog
81		Hausaufgaben geben, Anweisungen für die nächste Stunde, Schüler füllen die Umfrage aus, Unterrichtsende

Von den neun Übungen, die in der Unterrichtsstunde gemacht wurden, waren fast die Hälfte mündliche Übungen. Insgesamt beschäftigten sich die Schüler 25 Minuten, d. h. ein Drittel der ganzen Unterrichtsstunde (75 Minuten), mit den mündlichen Übungen.

Die offizielle Stundeneröffnung findet elf Minuten nach dem Anfang der Videoaufnahme statt. Davor wird ein kurzer Wortwechsel zwischen der Lehrerin und einem Schüler geführt. Danach erfolgen die tägliche sogenannte „Morgeneröffnung“ (auf Finnisch: aamunavaus) und allgemeine Meldungen durch Lautsprecher, die überall im Schulgebäude hörbar sind. In der Morgeneröffnung werden interessante Themen oder Informationssports zur Entspannung mitgeteilt. Die Morgeneröffnung kann von den Lehrern, Schülern oder z. B. von der Kirchengemeinde gehalten werden, und sie dauert normalerweise 5–10 Minuten. Die offizielle Stundeneröffnung folgt sofort nachdem die Meldungen zu Ende sind. Der offizielle Unterrichtsbeginn und der kurze Wortwechsel davor werden im Folgenden analysiert. Die Morgeneröffnung und die Meldungen wurden nicht transkribiert. Die deutsche Übersetzung ist mit kursiv geschrieben.

Transkriptionssymbole:

L	Lehrerin
S3	ein Schüler/eine Schülerin
SS	mehrere Schüler
[nein]	Überlappung
((Name))	Schülername
((lacht))	Lachen
(.)	Pause
haLOO	Betonung
?	hochsteigende Tonhöhenbewegung
((Räuspern))	nonverbale Handlungen
()	unverständliche Passage
(wie so)	vermutete Wortlaut

Vor dem offiziellen Unterrichtseröffnung:

- 1 L haloo
- 2 S1 mikkä paikat meillä o (*welche plätze haben wir*)
- 3 L dieselben plätze wie letztes mal aber wenn jemand jetzt stehen dann kann
- 4 man da auch (.) stehen (.) () heute vortschatztest
- 5 S1 () en oo tehny sitä (*ich habe es nicht gemacht*)
- 6 L ja machst du es heute
- 7 S1 ()
- 8 L okei ((nickt))

Die Lehrerin begrüßt in Zeile 1 mit „haloo“ die Schüler, die in das Klassenzimmer hereinkommen. S1 fragt in Zeile 2 nach der Organisation der Sitzordnung und die Lehrerin antwortet in den Zeilen 3–4. Danach fragt die Lehrerin in Zeile 4 nach einem Vokabeltest und S1 antwortet in Zeile 5, dass er den Test noch nicht gemacht hat. Die Lehrerin fragt, ob er den Test heute machen wird und er antwortet in Zeile 7 etwas, was auf der Aufnahme unverständlich ist. Die Lehrerin antwortet in Zeile 8 „okei“ und nickt.

Die offizielle Stundeneröffnung:

- 9 L okei (.) schönen guten morgen
 10 S1 [morgen
 11 S2 [guten morgen
 12 S3 [morgen
 13 L jetzt haben alle wahrscheinlich die () teste und die noten gekuckt jetzt
 14 macht alle die ipads weg ihr braucht das nicht (.) rein in die tasche (.)
 15 ((Name)) ipad in die tasche ihr braucht das jetzt gar nicht (.) ((Name))
 16 bitte auch in die tasche also total (.) jetzt weg (.) tasche ((Name)) und
 17 ((Name)) (.) ipads weg so dass ich sie nicht sehe (.) ((Name)) (.) also wie
 18 ihr sehen könnt (.) bonbon suchen (.) ((Name)) und ((Name)) (.) also ihr
 19 bekommt von mir so ein kärtchen

Die Lehrerin signalisiert mit „okei“ in Zeile 9, dass der Unterricht offiziell beginnt. Dann begrüßt sie die Schüler mit einer Routineformulierung „schönen guten morgen“. Nur einzelne Schüler antworten in den Zeilen 10–12 auf die Begrüßung mit ebenso routinierten Formulierungen „morgen“ oder „guten morgen“. Ab Zeile 13 bittet die Lehrerin, dass die Schüler ihre Tabletcomputer wegräumen, so dass sie mit der ersten Übung anfangen können. Die Lehrerin redet mehrmals verschiedene Schüler direkt an, um das Wegräumen zu beschleunigen. In Zeile 18 beginnt die Lehrerin dann mit der Aufgabenstellung der ersten Übung der Unterrichtsstunde.

Das Unterrichtsende erfolgt nach der letzten Übung, welche eine mündliche Übung ist. Die Lehrerin gibt auf Finnisch Hausaufgaben und Anweisungen für die nächste Stunde. Danach füllen die Schüler die Umfrage für die vorliegende Arbeit aus und verlassen das Klassenzimmer. Es gibt keine gemeinsame Unterrichtsbeendigung mit routineformulierten Verabschiedungen, die mit der Stundeneröffnung vergleichbar wäre. Das Unterrichtsende wurde nicht transkribiert.

3.2.1 Mündliche Übung 1

In der ersten mündlichen Übung wird eine neue Grammatikregel geübt. Die Übung enthält auch einen schriftlichen Teil aber nur der mündliche Teil der Übung wurde analysiert. Die Übung stammt aus dem Lehrbuch *Panorama Deutsch* (Busse et al. 2006), aber ist gemeinsam für die ganze Gruppe. Die schriftliche Aufgabenstellung für die mündliche Übung 1 wird in Abbildung 4 dargestellt. Die Aufgabenstellung besteht aus einer finnischsprachigen Instruktion und deutschsprachigen Beispielsätze und Redewendungen. Die Instruktionen auf Deutsch lauten wie folgt:

Dein Partner stellt dir eine Frage. Beantworte sie mündlich mit einem ganzen Satz und wende entweder ein Pronominaladverb oder eine Präposition und ein Personalpronomen an. Als Hilfe kannst du die Beispielsätze und Redewendungen aus den Kästen verwenden.

11 Antworte auf Deutsch.

Parisi tekee sinulle kysymyksen. Vastaa siihen suullisesti kokonaisella lauseella käyttäen joko pronominaaliadverbia tai prepositiota ja persoonapronominia. Apua saat esimerkkilauseista ja laatikossa olevista ilmauksista.

mit dem Fahrrad zur Bandprobe fahren
– Fährst du oft mit dem Fahrrad zur Bandprobe?
– Ja, ich fahre oft damit.

mit der Schwester zur Bandprobe fahren
– Fährst du gerne mit der Schwester zur Bandprobe?
– Nein, ich fahre nicht so gerne mit ihr zur Bandprobe.

am Klavier üben
mit dem Musiklehrer zusammen singen
auf das Konzert warten
in der Band spielen
mit den Freunden Musik machen
von einer neuen E-Gitarre träumen
an das neue Album denken
mit der Sängerin komponieren
Musik aus dem Internet runter/laden
die Songs auf die CD brennen

Abb. 4: Aufgabenstellung zur mündlichen Übung 1 (Busse et al. 2006, 21).

In dieser Übung haben die Schüler die Möglichkeit die vorgegebenen Redewendungen zu verwenden, obwohl die Übung sie dazu nicht zwingt. Die Schüler können selbst den Inhalt des Gesprächs beeinflussen und sie können frei wählen, was sie sagen wollen. Als Nächstes wird die Durchführung der Übung analysiert. In der Transkription ist zu sehen, wie die Lehrerinstruktionen für die Übung gegeben werden. Danach wurde eine Kleingruppe von vier Schülern während der Schülerübung näher beobachtet.

20 L ja (.) tää on semmonen a- tää on semmonen asia että joka beekielen haloo (.)
 21 beekielen opiskelijoille tulee kokeeseen ja harjotellaan vähän enemmän ja
 22 pidemmälle sitä ja teille ei tuu vielä kokeeseen se kertautuu teillä
 23 myöhemmillä kursseilla ja sitten vasta tulee kokeeseen mutta harjotellaan
 24 vähän (.) eli teillä on kirjassa (.) sivu on tuolla ((zeigt auf die Leinwand))
 25 sivulla kaksymmentäyks ensin on suullinen harjotus eli
 26 (.) ((Räuspern)) tämmönen missä tarjotaan ja kysytään että fährst du o-
 27 esimerkiks übst du oft am klavier (.) jaa? (.) ich ha- ich übe oft DARAN eli
 28 se prepositio joka siihen daahan ööh yhdistetään löytyy siitä
 29 kysymyslauseesta mää tuun vielä neuvomaan (.) teille ((verteilt Handouts))
 30 (.) noin (.) ottakaa tosta pareittain (.) ((zu einer Schülerin)) pistä pois
 31 S4 mutta (toi vei)
 32 L mutta älä keskity nyt siihen (.) ((zur ganzen Gruppe)) eli ensin tästä
 33 suullisesta harjotuksesta ja sitte lukekaa ne ohjeet ja esimerkit läpi että mitä
 34 pitää tehdä () teillä vastauksia
 35 - ((2 Minuten Auslassung))
 36 L nii ()
 37 S5 ei oikeen () nimmst du am klavier
 38 L am klavier ei tartte () am klavier mites siihen vastaatte
 39 S6 ()
 40 L ja (.) minä ((zeigt auf das Handout)) () verbi oikein sit siihen OFT
 41 S5 oft
 42 L sitten sun täytyy vastata sen äärellä ((zeigt an die Tafel)) an () präposition
 43 jonka sä näät tosta ((zeigt auf das Handout))
 44 S6 daran
 45 L DARAN joo se äännetään () daran
 46 S6 ()
 47 L sitten jos kysyt jos siellä on joku ihminen siellä seuraavassa ((zeigt auf das
 48 Handout)) ()
 49 S7 () du
 50 L mm (.) nyt kun siinä on henkilö ei voikaan sanoa sitä pronominaaliadverbiä
 51 vaan mites ((Name)) siihen vastataan kyllä haluan usein
 52 S7 mitä onks () jotain eroo vai
 53 L jaa (.) ((lächelt zur Kamera)) (.) minä haluan
 54 S7 ich möchte sehen
 55 L joo sehen
 56 S7 sehen
 57 L joo (.) minun kanssa
 58 S ()
 59 L er datiivissa (.) mikä on er datiivissa
 60 S7 (.) ihm
 61 L ihm (.) mit ihm ja sitten kun ei puhuta henkilöstä niin sitten käytätte sitä da

62 plus prepositioo joka siellä oli ja jos henkilöstä niin sillan siellä sit se
 63 prepositio ja siihe sopiva persoonapronomini (.) noni (.)
 64 - ((8 Minuten Auslassung))
 65 L kaikki on saanu alkuun sen kirjallisen tehtävän ja ymmärtää että minkä (.)
 66 miten se muodostetaan se kysymyssana (.) onko näin
 67 SS joo
 68 L kuka ei ymmärrä miten se kysymyssana muodostetaan siinä kirjallisessa
 69 tehtävässä (.) eli vastauksesta etsitte sen preposition jota tarvitaan (.) sitte
 70 kirjoitatte wo ja se prepositio ja tarvittaessa se ärrä väliin jos prepositio alko
 71 vokaalilla (.) nyt nää loput laittakaa kirjan väliin se tehdään kotona loppuun
 72 jos se jäi kesken

Auf der makrostrukturellen Ebene können drei Teile unterschieden werden: Übungsanfang, Übungsmitte und Übungsende. Der Übungsanfang ist in Zeile 20, wo die Lehrerin eine Einleitung in die Übung gibt und die Relevanz der eingeübten grammatischen Regel. In der Übungsmitte (Zeilen 20–65) stellt die Lehrerin die Aufgabe und die Übung wird durchgeführt. Das Übungsende beginnt in Zeile 65, wo die Lehrerin fragt, ob alle Schüler mit dem zweiten Teil der Übung schon angefangen und ob sie die Bildung der Grammatikregel verstanden haben. Danach fasst die Lehrerin die Grammatikregel zusammen und gibt den Rest der Übung als Hausaufgabe für die nächste Stunde.

Die Übungsmitte dauert insgesamt 12 Minuten. Eine Kleingruppe von vier Schülern wurde während der Übungsdurchführung näher beobachtet. Alle vier Schüler gehörten zur Gruppe SAA (s. Kapitel 2.5.3). Ein 2 Minuten langes Gespräch zwischen der Lehrerin und der Kleingruppe wurde in den Zeilen 36–63 transkribiert. In dieser Kleingruppendiskussion ist ein Gesprächsrahmen zu finden, der ebenfalls in drei Hauptteile eingeteilt werden kann: Gesprächsanfang, Gesprächsmitte und Gesprächsende. Das Gespräch fängt in Zeile 36 an, als die Lehrerin zur Gruppe kommt und das Gespräch mit „nii ()“ („also ()“) initiiert. Ein Schüler antwortet „ei oikeen ()“ („nicht richtig ()“) und versucht danach, eine Äußerung nach Maßgabe der Aufgabenstellung zu machen. In der Gesprächsmitte in Zeilen 38–63 hilft die Lehrerin bei der Durchführung der Übung, stellt Fragen, erklärt und rekapituliert die Grammatikregel für die Kleingruppe. Das Gespräch endet in Zeilen 61–63 mit einer Zusammenfassung der Grammatikregel und einem Lehrerkommentar: „noni“ („also“).

Sowohl in der Lehrerinstruktion als auch in der Kleingruppendiskussion spielt die Lehrerin eine leitende Rolle im Interaktionsprozess. Die Lehrerin hat die meiste Zeit das Wort. Der Sprecherwechsel in der ersten mündlichen Übung wird ausnahmslos von der Lehrerin organisiert. Alle Lehrerbeiträge können als Selbstwahl interpretiert werden. Die Selbstwahl durch die Lehrerin wird in der Analyse als selbstverständliches Recht der Lehrerin durch ihren Status und ihre Rolle gesehen. Es können dazu drei verschiedene Weisen, wie das Wort in der Interaktion erteilt wird,

unterschieden werden: gestische Fremdwahl durch die Lehrerin (Zeigen), verbale Fremdwahl durch die Lehrerin (direkte Anrede) und verbale Selbstwahl eines Schülers.

Die erste Sprecherwechselorganisationsstrategie, gestische Fremdwahl, kommt in der Kleingruppendiskussion oft vor. Nach der Fremdwahl durch die Lehrerin mit Gestik folgt immer ein Schülerbeitrag. In Zeile 40 ist die erste Fremdwahl durch die Lehrerin mit Gestik zu sehen: „minä ((zeigt auf das Handout)) () verbi oikein sit siihen OFT“ („*ich* ((zeigt auf das Handout)) () *das verb dann richtig da* OFT“). Nach der Schülerantwort und Lehrerkorrektur führt die Lehrerin die Diskussion weiter und wählt den nächsten Sprecher dadurch, dass sie das Handout zeigt: „sitten sun täytyy vastata sen äärellä ((zeigt an die Tafel)) an () präposition jonka sä näät tosta ((zeigt auf das Handout))“ („*dann musst du antworten daran* ((zeigt an die Tafel)) an () *die präposition die du da siehst* ((zeigt auf das Handout))“). Noch in den Zeilen 47–48 wird das Wort durch die Lehrerin mit Gestik erteilt: „sitten jos kysyt jos siellä on joku ihmisen siellä seuraavassa ((zeigt auf das Handout)) ()“ („*dann wenn du fragst wenn da ein mensch ist da in der nächsten* ((zeigt auf das Handout)) ()“).

Nach der Schülerantwort und Lehrererklärung in den Zeilen 49–51 folgt die zweite Strategie für die Sprecherwechselorganisation, die Fremdwahl durch die Lehrerin mit direkter Anrede: „mites ((Name)) siihen vastataan kyllä haluan usein“ („*wie* ((Name)) *antwortet man ja ich will oft*“). Nach der direkten Anrede folgt ein Schülerbeitrag. Als die dritte Strategie für Sprecherwechselorganisation, Selbstwahl nach einer Lehrerfrage, wird der Gesprächsanfang in der Kleingruppendiskussion gezählt, als die Lehrerin fragt: „nii ()“ („*also* ()“), aber sie richtet die Frage an keinen einzelnen Schüler, sondern an die ganze Kleingruppe. Die Lehrerin macht die Bühne frei und S5 nimmt selbst das Wort und antwortet „ei oikein ()“ („*nicht richtig* ()“). Eine ähnliche Situation befindet sich in Zeile 38. Die Lehrerfrage „mites siihen vastaatte“ („*wie antwortet ihr darauf*“) ist an alle vier Schüler gerichtet aber S6 ergreift selbst das Wort und antwortet.

In der ersten mündlichen Übung kommen die beiden Typen von Reparaturen vor, Fremdkorrektur und Selbstkorrektur. Fremddinitiierte Fremdkorrekturen werden an vier Stellen in der Kleingruppendiskussion gemacht. In allen Stellen korrigiert die Lehrerin Schülerleistungen. Die erste Problemstelle ist in Zeile 37: „nimmst du am klavier“ und die Reparatur kommt in der nächsten Zeile „am klavier“. Weiterhin wird nach die Aussprache der Schülerantwort in Zeile 44 „daran“ in der nächsten Zeile durch Betonung korrigiert: „DARAN joo se äännetään () daran“ („*DARAN ja es wird* () *daran ausgesprochen*“). Eine weitere Problemstelle ist in Zeile 54 zu sehen: „ich möchte sehen“ und sie wird nach der Bestätigung von der Lehrerin korrigiert: „sehen“. Eine Korrektur, die mit der eingeübten Grammatikregel zu tun hat, beginnt in Zeile 60. Der Schüler antwortet: „(.) ihm“ und die Lehrerin wiederholt die Schülerantwort, bevor sie korrigiert: „mit ihm“. Selbstinitiierte Selbstkorrekturen kommen nur in den Lehrerbeiträgen vor. In den Zeilen 26–27 erfolgt die Selbstkorrektur zwei Mal und in beiden Fällen werden die Reparaturen innerhalb desselben Turns gemacht:

L: missä tarjotaan ja kysytään että **fährst du o-** esimerkiks **übst du oft** am klavier (.) jaa? (.) **ich ha- ich übe** oft DARAN eli

Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülern besteht hauptsächlich aus Fragen, Antworten und Kommentaren. In den Zeilen 57–59 ist ein Muster *Lehrfrage–Schülerantwort–Lehrerkommentar–weitere Lehrerfrage* zu sehen:

L: joo (.) minun kanssa (*ja (.) mit mir*)

S8: ()

L: er datiiivissa (.) mikä on er datiiivissa (*er in dativ (.) was ist er in dativ*)

In diesem Abschnitt stellt die Lehrerin eine Frage und ein Schüler antwortet. Danach kommentiert die Lehrerin die Antwort und stellt eine weitere Frage. Diese Diskussion geht dann in den Zeilen 59–61 weiter und ein ähnliches Muster wiederholt sich, als die weitere Lehrerfrage beantwortet wird. Nach der Antwort erfolgen die Lehrerwiederholung und die Fremdkorrektur durch die Lehrerin, aber ohne eine weitere Lehrerfrage. Ebenso in den Zeilen 38–40 ist das Muster *Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerkommentar–Lehreraufforderung–Schülerwiederholung–weitere Lehreraufforderung* zu sehen. Der Schüler wiederholt das Wort „oft“ als Antwort auf die Lehreraufforderung.

Nicht nur die Lehrerin stellt Fragen, sondern auch die Schüler machen das. Ab Zeile 52 ist das folgende Muster zu sehen: *Schülerfrage–Lehrerantwort–Fragewiederholung–Schülerantwort–Lehrerkorrektur–Schülerwiederholung–Lehrerkommentar–weitere Lehrerfrage*. Nach der Lehrerfrage in Zeile 51 kommt also keine Schülerantwort sondern eine Schülerfrage „mitä onks () jotain eroo vai“ („was gibt es () einen unterschied oder“). Die Lehrerin antwortet auf die Frage „jaa“, lächelt in die Videokamera und reformuliert die Frage in Zeile 53. Erst dann kommt die Schülerantwort: „ich möchte sehen“. Die Antwort wird durch eine fremdinitiierte Fremdkorrektur korrigiert und der Schüler wiederholt das: „sehen“. Dann bestätigt die Lehrerin die Schülerwiederholung und stellt eine weitere Frage in Zeile 57. In den Zeilen 68–69 stellt die Lehrerin eine Frage, erhält aber keine Antwort von den Schülern. Trotzdem fasst sie nochmals die grammatische Regel zusammen (Zeilen 69–71).

Die Lehrerin muss zwei Mal um die Aufmerksamkeit der Schüler bitten, weil der Lärm im Klassenzimmer den Unterricht stört. In Zeile 20 versucht die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler mit einer neutralen Äußerung „haloo“ zu erreichen. Diese Äußerung unterbricht die Erklärung, weshalb die Lehrerin das Wort „beekielen“ („beesprachen“) wiederholt. Gleicherweise weist die Lehrerin eine Schülerin in den Zeilen 30–31 zurecht: „pistä pois“ („tu das weg“). Die Schülerin versucht zu protestieren: „mutta (toi vei)“ („aber (er hat es genommen)“), aber die Lehrerin gibt nicht auf und fügt „mutta älä keskity nyt siihen“ („aber denk jetzt nicht daran“) hinzu, bevor sie zu der ganzen Gruppe weiterredet.

3.2.2 Mündliche Übung 2

Die zweite mündliche Übung ist eine Diskussion über Freizeitaktivitäten. Diese Übung kann als Vorbereitung oder Aufwärmung auf die mündliche Übung 3 gesehen werden.

- 73 L okei (.) also ihr in euer neuen lektion geht es um em fernsehen ((die SAB-
74 Gruppe)) vielleicht nicht der () wer von euch ((ganze Klasse)) sieht
75 noch seht noch jeden tag fern ((Schüler melden sich)) ja ziemlich viele (.)
76 wer (.) was was guckt ihr denn (.) im fernsehen ((Name))
77 S5 uutiset
78 L nachrichten okei
79 S8 jaa [(.) ei mitään muuta kun uutisia [vaan
80 L [und die andern (.) ((Name))
81 S9 [()]
82 L wirklich super (.) und die andern ((Name)) siehst du siehst du fern
83 S10 nein
84 L warum nicht
85 S10 ()
86 L wer hat sich noch gemeldet ((Name)) was was siehst du (.) was siehst du
87 S11 jaa mitä mää [katon
88 L [im fernseh ja
89 S11 en mitään erikoista
90 L ()
91 S11 ()
92 L okei aber vielleicht eine eine mögliche freizeitaktivität ist auch fernsehen
93 (.) nicht üblich wie vor fünf jahren noch (.) aber auf jeden fall was kann
94 man noch anderes machen in der freizeit (.) die haben in eure lektion in
95 eure lektione haben die franziska oder () haben alle erzählt was sie in
96 der freizeit machen (.)
97 S4 hausaufgaben
98 L ist das freizeit no jaa okei
99 S4 no vapaa-ajalla mitä tehdään
100 S3 nii
101 L jaa okei vielleicht auch wa- etwas was nicht mit der schule zu tun hat
102 ((Name))
103 S12 ()
104 L ja (.) sehr (.) das dazu sagen die meisten das es immer so teuer ist dass
105 man nicht so oft ins kino gehen kann (.)

Der Übungsanfang beginnt in Zeile 73, wo die Lehrerin mit „okei“ darauf hinweist, dass eine neue Phase im Unterricht anfängt. In der Übungsmitte in den Zeilen 73–105 wird eine Diskussion geführt. Dagegen gibt es kein richtiges Übungsende in dieser Übung, sondern am Ende der Diskussion erfolgt ein Lehrerkommentar, der als Übergang zur nächsten Übung dient (Zeilen 104–105).

Die Diskussion wird von der Lehrerin geleitet und der Sprecherwechsel wird hauptsächlich durch Fremdwahl organisiert. Das Rederecht wird explizit durch namentlichen Aufruf erteilt. In den meisten Fällen haben die Schüler sich gemeldet, bevor die Lehrerin ihnen das Rederecht gibt. Namentliche Aufrufe gibt es in den Zeilen 76, 80 und 102:

- L: was was guckt ihr denn (.) im fernsehen ((Name))
- L: und die andern (.) ((Name))
- L: ((Name))

Die Schüler können als nächste Sprecher gewählt werden, auch wenn sie sich nicht gemeldet haben. So in Zeile 82: „und die andern ((Name)) siehst du siehst du fern“. In Zeile 86 kommentiert die Lehrerin die Sprecherwechselorganisation und fragt „wer hat sich noch gemeldet“. Obwohl sie nach den Schülern gefragt hat, die sich gemeldet haben, redet sie doch einen Schüler an, der sich nicht gemeldet hatte: „((Name)) was was siehst du (.) was siehst du“. Die Diskussion wird hauptsächlich von der Lehrerin geleitet, obwohl auch Selbstwahl vorkommt. Nach der Lehrerfrage in den Zeilen 93–94 „was kann man noch anderes machen in der freizeit“ fährt die Lehrerin mit einem Kommentar fort, wonach (Zeile 97) sie eine Schülerantwort auf ihre Frage erhält. Dieser Gesprächsbeitrag wurde nicht durch die Lehrerin, sondern durch Selbstwahl organisiert. Selbstwahlen gibt es auch in den Schülerkommentaren in den Zeilen 79 und 99–100.

In der Diskussion wird nur eine Korrektur gemacht. Bei der Korrektur handelt es sich um fremdinitiierte Fremdkorrektur in den Zeilen 77–78, wo die Schülerantwort „uutiset“ auf Finnisch geäußert wird und die Lehrerin sie ins Deutsche „nachrichten“ korrigiert.

Die Interaktion in der mündlichen Übung 2 besteht hauptsächlich aus Fragen, Antworten und Kommentaren. Alle Fragen außer einer werden von der Lehrerin gestellt. Die einzige Schülerfrage in Zeile 87 ist eine Verständigungsfrage. Der Schüler will mit der Frage versichern, ob er die Lehrerfrage richtig verstanden hat. Die Lehrerin antwortet bestätigend mit „ja“. Die erste Lehrerfrage in den Zeilen 74–75 bekommt eine gestische Antwort und die Schüler melden sich als Antwort. Die Lehrerin kommentiert das mit „ja ziemlich viele“ und stellt eine weitere Frage: „wer (.) was was guckt ihr denn (.) im fernsehen“. In den Zeilen 80–82 befindet sich das Muster *Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerkommentar–weitere Lehrerfrage*. Nach der Lehrerfrage und der Schülerantwort kommentiert die Lehrerin die Schülerantwort durch Loben „wirklich super“. Auch die weitere Frage „und die andern ((Name)) siehst du siehst du fern“ wird von einer Schülerantwort gefolgt. Dieses Mal

kommentiert die Lehrerin die Antwort nicht, sondern stellt die Rückfrage „warum nicht“, worauf der Schüler in Zeile 85 antwortet.

In diesem Gespräch gibt es auch Interaktion zwischen den Schülern, die nicht von der Lehrerin gesteuert wird. Die Schülerkommentare sind Bemerkungen über andere Schülerbeiträge. Sie werden durch Selbstwahlen organisiert und werden von der Lehrerin nicht berücksichtigt. Der erste Schülerkommentar erfolgt nach der Schülerantwort und der Lehrerkorrektur in Zeile 79 und wird teilweise gleichzeitig mit der Lehrerfrage und der nächsten Schülerantwort gesprochen:

- S5: uutiset
L: Nachrichten okei
S8: **jaa [(.) ei mitään muuta kun uutisia [vaan
(jaa [(.) nicht anderes als Nachrichten (nur)**
L: [und die andern (.) ((Name))
S9: [()]

Die Antwort von S9 ist eine Antwort auf die Lehrerfrage. Der zweite Schülerkommentar durch Selbstwahl kommt nach einer kurzen Diskussion zwischen der Lehrerin und S4 ab Zeile 97. S4 hat durch Selbstwahl auf die Lehrerfrage geantwortet: „Hausaufgaben“. Die Lehrerin kommentiert die Antwort ablehnend und fragt: „Ist das Freizeit no jaa okei“. S4 versucht seine Antwort zu rechtfertigen und sagt: „no vapaa-ajalla mitä tehdään“ („also was man so in der Freizeit macht“) und darauf kommentiert dann S3 und versucht, die Schülerantwort von S4 zu unterstützen. Nach diesem Gesprächsabschnitt präzisiert die Lehrerin die ursprüngliche Frage in Zeile 101 „jaa okei vielleicht auch was- etwas was nicht mit der Schule zu tun hat“.

3.2.3 Mündliche Übung 3

In der dritten mündlichen Übung werden die Schüler in neue Paare eingeteilt. Die Aufgabe ist, jemanden zu finden, der ähnliche Freizeitaktivitäten hat. Die Übung dauert insgesamt 5 Minuten. Während der Durchführung der Übung diskutieren alle Schüler gleichzeitig miteinander und es war leider nicht möglich, Schülerdiskussionen aufzunehmen. In den Zeilen 141–150 werden aber einzelne Schülerbeiträge, die hörbar waren, als Beispiel präsentiert.

106 L schreibt ein freitz- eine freizeitaktivität auf das blatt was ihr jetzt
 107 bekommt also was ihr gerne macht in eurer freizeit (.) schreibt (.)
 108 schreibt also eine sache (.) auf das blatt ((verteilt Blätter))
 109 S13 nii mitä lasketaan niinku vapaa-aikaan
 110 L etwas was nicht mit der schule zu tun hat (.) was NICHT mit der schule
 111 zu tun hat
 112 S13 () mitään muuta
 113 L doch (.) du hast doch () oder
 114 S13 no joo
 115 L also bit- (.) ((Räuspern)) (.) dann wenn ihr das fertig habt (.) steht ihr
 116 auf lauft im klassenraum herum und fragt einander was machst du in
 117 deiner freizeit ((zeigt auf die Leinwand)) und versucht jemanden zu
 118 finden (.) ((Name))
 119 L ((eine Schülerin zeigt ihr Blatt)) jaa
 120 L wer [ist
 121 S5 [mikä on ulos
 122 L bitte
 123 S5 mikä on ulos
 124 L raus
 125 S5 aus
 126 L raus
 127 L r-a-u oder hinaus (.) also versucht jemanden zu finden der so ungefähr
 128 dieselben interessen hat oder dasselbe hobby hat wie ihr (.) versteht ihr
 129 jetzt die aufgabe (.) ((Name)) hast du verstanden
 130 S7 ee
 131 L aufstehen (.) im shhh ((Finger vor dem Mund)) (.) im klassenzimmer
 132 herumlaufen und fragen ((zeigt auf die Leinwand)) (.) den anderen
 133 fragen was machen sie gerne im freizeit und versucht jemanden zu
 134 finden der so ungefähr ungefähr dieselben interessen hat wie ihr
 135 S14 oliko raus pihalle oliko raus pihalle
 136 L jetzt verstanden
 137 S7 joo
 138 S14 oliko raus pihalle
 139 L okei ()
 140 - ((Schüler stehen auf und diskutieren, es wird gelacht))
 141 S ich spiele gerne in die freizeit
 142 S ich spiele gerne ()
 143 S was machst du
 144 S ich mache ()
 145 S () *soulmate* ()
 146 S was machst du gerne

147 S golf
 148 S mitä piti tehdä kun löysi
 149 S was machst du in deiner freizeit
 150 S *not a surprise*
 151 L bleibt dann bleibt dann zusammen wenn ihr jemanden gefunden habt
 152 S15 en mä löytäny ketään kun kukaan ei nuku
 153 L () so ungefähr ((Name)) hast du jemanden gefunden (.) nein (.) auch
 154 nicht
 155 S15 () lähellä mitä mä tykkään tehdä (.) me ollaan nyt pareja
 156 L okei vielleicht auch noch () zusammen (.) was habt ihr denn
 157 S7 fußball
 158 L beide (.) was habt ihr dann (.) fußball die beiden spielen auch fußball (.)
 159 S3 freunde treffen
 160 L freunde treffen ööh ((Name)) ja kommst du her (.)
 161 S5 pitääkö mun mennä tohon
 162 L joo also freunde treffen die beide okei jeder hat jetzt () jemanden zu
 163 sprechen
 164 S11 ((Name)) sua kuvataan kun sulla () toi pallo
 165 S siis ollanko me nyt tässä
 166 L joo

In der mündlichen Übung 3 ist kein richtiger Übungsanfang zu sehen, weil die Übung direkt nach der mündlichen Übung 2 durchgeführt wird. Ein Übergang zwischen den Übungen erfolgt gleich in Zeile 106, wo die Lehrerin mit der neuen Aufgabenstellung anfängt. In der Übungsmitte in den Zeilen 106-162 werden die Lehrerinstruktionen gegeben und die Übung wird durchgeführt. Das Übungsende fängt in Zeile 162 an, als die Lehrerin bestätigt, dass alle Schüler ein neues Paar gefunden haben. Nach dem Übungsende folgen noch ein Schülerkommentar und eine *Schülerfrage-Lehrerantwort*-Sequenz in den Zeilen 164-166.

Die Lehrerinstruktionen werden in den Zeilen 106–139 gegeben. Sie werden aber nicht nur einmal gegeben, sondern die Lehrerin rekapituliert dieselben Instruktionen mehrmals. In den Zeilen 106–108 ist die erste Lehrerinstruktion: „schreibt ein freizeit- eine freizeitaktivität auf das blatt was ihr jetzt bekommt also was ihr gerne macht in eurer freizeit“. Diese Instruktion wird gleich im selben Sprecherbeitrag rekapituliert: „schreibt (.) schreibt also eine sache (.) auf das blatt“. Dagegen wird die Lehrerinstruktion in Zeile 117 „versucht jemanden zu finden“ zweimal wiederholt, aber nicht in demselben Gesprächsbeitrag. Die erste Wiederholung kommt nach der Lehrerfrage in den Zeilen 127-128: „also versucht jemanden zu finden der so ungefähr dieselben interessen hat oder dasselbe hobby hat wie ihr“. Danach fragt die Lehrerin, ob die Aufgabenstellung klar ist und nach verneinender Antwort in Zeile 130 rekapituliert die Lehrerin die Aufgabenstellung noch einmal:

aufstehen (.) im shhh ((Finger vor dem Mund)) (.) im klassenzimmer
herumlaufen und fragen ((zeigt auf die Leinwand)) (.) den anderen fragen was
machen sie gerne im freizeit und versucht jemanden zu finden der so ungefähr
ungefähr dieselben interessen hat wie ihr

In der mündlichen Übung 3 wird der Sprecherwechsel durch Fremdwahl und Selbstwahl organisiert. Das Wort wird fast so häufig durch Selbstwahl wie durch Fremdwahl übernommen. Die Lehrerin verteilt das Wort durch direkte Anrede in den Zeilen 129, 153 und 160. In den Zeilen 156 und 158 kommt Fremdwahl vor, aber die Lehrerin redet niemanden direkt an: „was habt ihr dann“. Selbstgewählte Schülerfragen erfolgen in den Zeilen 109, 121, 135, 138, 165 und 119. Schülerkommentare durch Selbstwahl kommt in den Zeilen 112, 152, 155 und 164 vor. Eine selbstgewählte Schülerantwort befindet sich in Zeile 137, wo die Lehrerin eine allgemeine Frage stellt: „jetzt verstanden“. S7 ergreift selbst das Wort und antwortet „joo“ („ja“).

Eine fremdinitiierte Fremdkorrektur wird in den Zeilen 125–126 gemacht, als ein Schüler die Lehrerantwort inkorrekt wiederholt. Die Lehrerin korrigiert den Schülerbeitrag, indem sie ihre Antwort wiederholt:

L: raus
S5: aus
L: **raus**

Die Lehrerinstruktionen werden von den Schülerkommentaren oder Schülerfragen unterbrochen, was auch zu Rekapitulation der Lehrerinstruktion führt. Die erste Unterbrechung geschieht, als die Lehrerin wegen der hohen Lautstärke im Klassenzimmer nicht weiterreden kann. Die Lehrerin spricht in Zeile 118 einen Schüler direkt an, um Aufmerksamkeit zu bitten. Danach stellt eine Schülerin, die nahe der Lehrerin sitzt, eine Frage mit Gestik. Sie zeigt der Lehrerin ihr Blatt und die Lehrerin antwortet „jaa“. Danach versucht die Lehrerin weiterzureden, wird aber von einer Schülerfrage zur Wortsuche unterbrochen. Der Schüler spricht in den Zeilen 120–121 gleichzeitig mit der Lehrerin:

L: wer [ist
S5: **[mikä on ulos**
([was ist raus)

Die Lehrerin unterbricht ihre Instruktion und bittet um Wiederholung der Frage. Der Schüler wiederholt die Frage in Zeile 123: „mikä on ulos“ („was ist raus“). Das richtige deutschsprachige Wort wird erst nach einer Lehrerantwort, inkorrekt Schülerwiederholung und Lehrerwiederholung bzw. Lehrerkorrektur gefunden. In Zeile 127 buchstabiert die Lehrerin die Antwort und gibt zudem eine alternative Antwort auf die Schülerfrage: „oder hinaus“. Erst danach kann die Lehrerin wieder mit den Instruktionen weiter machen.

Nicht alle Schülerfragen und Schülerkommentare unterbrechen die Lehrerinstruktion. Nach der ersten Lehrerinstruktion in Zeile 108 verteilt die Lehrerin Blätter an die Schüler. In Zeile 109 führt dann eine Schülerfrage zur Präzisierung der

Lehrinstruktion: „nii mitä lasketaan niinku vapaa-aikaan“ („also was zählt als freizeit zu“). Die Lehrerin antwortet: „etwas was nicht mit der schule zu tun hat“ und wiederholt die Antwort sofort mit Betonung des Wortes „nicht“: „was NICHT mit der schule zu tun hat“. Danach folgt ein kurzer Wortwechsel zwischen der Lehrerin und dem Schüler in den Zeilen 112–114:

S13: () mitään muuta (*nichts anderes*)

L: doch (.) du hast doch () oder

S13: no joo (*na jaa*)

In diesem kurzen Abschnitt kommt folgendes Muster vor: *Schülerkommentar–Lehrerkommentar–Rückfrage–Schülerantwort*. Danach versucht die Lehrerin, weiter zur ganzen Gruppe zu sprechen: „also bit-“. Wegen zu viel Lärm im Klassenzimmer unterbricht sie sich und wartet, bis sie weiterredet. In der Schülerfrage in den Zeilen 135–138 geht es um die gleiche Wortsuche wie in den Zeilen 121–127. Dieses Mal stellt ein anderer Schüler die Frage. Ein weiterer Unterschied zu der früheren Wortsuche ist, dass der Schüler diesmal keine Antwort von der Lehrerin bekommt. S14 stellt die Frage und wiederholt sie gleich danach: „oliko raus pihalle oliko raus pihalle“ („war raus raus war raus raus“). Auch als er die Frage in Zeile 138 noch ein Mal wiederholt, bekommt er keine Antwort. Eine weitere Schülerfrage in Zeile 161 betrifft Verständigungssicherung. Die Lehrerin gibt eine Anweisung auf Deutsch „kommst du her“ und der Schüler fragt: „pitääkö mun mennä tohon“ („muss ich dahin kommen“). Die Lehrerin antwortet „joo“ („ja“). Mit der letzten Schülerfrage in Zeile 165 wir sich nach der Unterrichtsorganisation erkundigt: „siis ollaanko me nyt tässä“ („also sind wir jetzt hier“). Die Lehrerin bestätigt das mit „joo“ („ja“).

Zwei Mal versucht die Lehrerin durch Fragen zu sichern, dass die Schüler die Instruktionen verstanden haben. Ihre erste Verständigungsfrage befindet sich in den Zeilen 128–129: „verstehst ihr jetzt die aufgabe (.) ((Name)) hast du verstanden“. Die erste Frage beinhaltet zwei separate Fragen. Die erste ist an die ganze Gruppe gerichtet und die zweite zielt durch direkte Anrede auf einen bestimmten Schüler. Die Lehrerin erhält eine ablehnende Antwort in Zeile 130. Die zweite Stelle, an der die Lehrerin nach Verständigung fragt, ist in Zeile 136: „jetzt verstanden“. Dieses Mal bekommt die Lehrerin eine bestätigende Schülerantwort „joo“.

Drei Mal muss die Lehrerin explizit zur Ordnung im Klassenzimmer aufrufen. Die erste Stelle ist in Zeile 115, wo die Lehrerin warten muss, bis sie weiterredet: „also bit- (.) ((Räuspern)) (.) dann wenn ihr das fertig habt“. In Zeile 118 redet die Lehrerin einen Schüler direkt an: „((Name))“. In Zeile 131 hebt die Lehrerin einen Finger vor den Mund und sagt: „shhh“.

Während des Unterrichts diskutieren die Schüler oft miteinander und das ist ein Grund, warum es unruhig und laut im Klassenzimmer ist, auch wenn die Lehrerin versucht, die Instruktionen zu geben. Meistens sind die Schülerbeiträge, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben, in der Aufnahme unhörbar. Ein hörbarer Schülerkommentar ist aber in Zeile 164 zu finden, als ein Schüler die Videoaufnahme kommentiert: „((Name)) sua kuvataan kun sulla () toi pallo“ („((Name)) du wirst

aufgenommen weil du () den ball“). Sonstige Interaktionen zwischen den Schülern kommen während der Durchführung der Übung in den Zeilen 141–150 vor. Die meisten Schülerbeiträge sind unverständlich, weil alle Schüler gleichzeitig sprechen und sich frei im Klassenzimmer bewegen. Hörbare Schülerfragen sind „was machst du“; „was machst du gerne“; „mitä piti tehdä kun löysi“ („was macht man wenn wir gefunden haben“); und „was machst du in deiner freizeit“. Hörbare Schülerantworten sind: „ich spiele gerne in die freizeit“; „ich spiele gerne ()“; „ich mache ()“; und „golf“. Alle hörbaren Schülerkommentare sind interessanterweise auf Englisch: „soulmate“ und „nor a surprise“.


3.2.4 Mündliche Übung 4

Die mündliche Übung 4 geht direkt nach der dritten mündlichen Übung weiter und ist die letzte Übung der Unterrichtsstunde. Die Übung dauert 5 Minuten, aber weil die meisten Schüler mit der Übung nicht fertig werden, wird die Übung in der nächsten Stunde weitergemacht. Die Übung stammt aus dem Lehrbuch *Genau 2* (Honkavaara et al. 2005). In Abbildung 5 wird die schriftliche Aufgabenstellung der mündlichen Übung 4 präsentiert. Die Aufgabenstellung besteht aus finnischsprachige Instruktion und deutschsprachige Phrasen. Die Instruktionen auf Deutsch wie folgt:

*Diskutiere mit Hilfe der erwähnten Redewendungen mit deinem Partner.
Wechselt die unterstrichenen Stellen, so dass sie zu eurem Gespräch passen.*

11

Keskustele parisi kanssa käyttäen edellä olevia fraaseja. Muuttakaa alleiviivattuja kohtia omaan keskusteluunne sopiviksi.



Wohin?	ins Kino zum Fußballspiel zum Essen	ins Theater zum Eishockeyspiel in die Disco	ins Konzert zum Rockfestival
Wann?	heute morgen Abend am Montag	heute Abend am Wochenende nächste Woche	morgen übermorgen
Warum nicht?	zu viele Hausaufgaben meiner Mutter helfen Kopfschmerzen haben	mein Zimmer auf/räumen Besuch haben keine Lust haben	etwas anderes vor/haben müde sein

Abb. 5: Aufgabenstellung zur mündlichen Übung 4 (Honkavaara et al. 2005, 17).

Die in der Instruktion erwähnten Redewendungen mit Unterstreichungen werden in Abbildung 6 vorgeführt. Die vorgegebenen Redemittel sind eine weitere Übung, die als vorbereitende Übung auf die mündliche Übung 4 gesehen werden kann, die aber nicht in dieser Stunde gemacht wurde. Die Untertitel der vorgegebenen Redewendungen sind auf Deutsch wie folgt:

*Vorschlagen; Reagieren; So antwortest du zustimmend auf die Vorschläge
deines Freunds; So antwortest du, wenn du unsicher bist; So antwortest du
ablehnend auf die Vorschläge deines Freunds.*

Ehdottaminen

Hättest du Lust, mit mir ins Kino zu gehen?

Hast du Zeit, heute Abend mit in ein Konzert zu kommen?

Hast du am Wochenende schon etwas vor? Wie wäre es mit einer
Wanderung im Harz?

Ich würde dich gern zum Essen einladen. Passt es dir morgen Abend?

Reagointi

+ Näin vastaat myönteisesti ystäväsi ehdotuksiin.

Oh ja, gern!

Das ist eine super Idee!

Aber sicher! Wann geht's los?

Ich habe die nächsten Tage gar nichts vor. Das passt sehr gut.

+ – Näin vastaat, kun epäröit.

Würde es dir auch an einem anderen Tag passen?

Wie wäre es am Mittwoch? Das würde mir besser passen.

Ich bin mir nicht sicher... Wer spielt denn da? / Was ist das für ein Film?

Kann ich dich später noch mal anrufen? Ich muss zuerst meine Eltern fragen.

– Näin vastaat kielteisesti ystäväsi ehdotuksiin.

Es tut mir (schrecklich) leid. Da kann ich nicht.

Leider muss ich dann auf meinen kleinen Bruder aufpassen. Schade!

Sei mir bitte nicht böse, aber ich habe wirklich keine Zeit.

Vielleicht ein anderes Mal. Im Moment habe ich zu viel zu tun.

Abb. 6: Redemittel zur mündlichen Übung 4 (Honkavaara et al. 2005, 17).

Als Nächstes werden die Interaktionsprozesse in der mündlichen Übung 4 analysiert.

- 167 L dann bekommt ihr ein blatt
168 S12 ()
169 L nein () braucht nur das blatt was ich hier jetzt gebe (.) ihr brauch nur
170 das hier (.) lest () ((zu einigen Schüler)) ihr z- oder ihr zwei
171 zusammen und ihr drei zusammen ((zur ganzen Gruppe)) so lest das
172 blatt durch erstmal (.) also lest die beispielsätze auf deutsch erstmal
173 durch und übersetzt sie (.) lest die beispielsätze auf das blatt durch auf
174 deutsch (.) übersetzt sie ins finnische so das ihr alle versteht und macht
175 dann die aufgabe elf hier unten (.) also ihr sollt jetzt vorschlagen wohin

176 ihr gehen möchtet (.) wann und warum das nicht () passt (.) macht
 177 eine diskussion ((Räuspern)) ((klingelt eine Glocke)) noch eine auch (.)
 178 noch hören shh ((Finger vor dem Mund)) ende solltet ihr (.) ((Name)) ja
 179 ((Name)) (.) bitte ()
 180 S1 ()
 181 L ei
 182 S1 noni sitte
 183 L liest du ((Name)) bitte jetzt hier (.) von hier von hier ab
 184 S1 siis siitä asti
 185 L ja
 186 S1 nemmt eine diskussion auf und schickt der lehrerin in edmodo
 187 L was was bedeutet das (.) aufnehmen (.) ((Name))
 188 S2 ()
 189 L [ja eine] diskussion [auf-
 190 S2 [aaah]
 191 SS [eiii
 192 L ja
 193 S2 mikä sua vaivaa ope
 194 L ((lacht)) ich möchte so gerne hören wie [ihr alle spricht
 195 S3 [tää on ihan tyhmää
 196 S4 me voidaan sanoo tässä että gern gern ()
 197 L ja (.) also
 198 SS ()
 199 L ja das könnt ihr gerne nächstes mal erst aufnehmen aber jetzt üben also
 200 jetzt macht ein paar diskussionen oder wenigstens ein und die aufnahme
 201 können wir dann auch nächstes mal machen (.) okei (.) bitte schön
 202 - ((3 Minuten Auslassung))
 203 L noniin (.) painakaa mieleenne kenen kanssa teitte tätä harjotusta
 204 jatketaan ens kerralla niin että otatte tunnilla sitten sen ylös

In der mündlichen Übung 3 werden die Schüler in neue Paare organisiert und die mündliche Übung 4 geht dann direkt danach weiter. Der Übungsanfang ist in Zeile 167, wo die Lehrerin die Instruktionen für die Übung gibt. In der Übungsmitte in den Zeilen 167-201 wird die Aufgabe gestellt und die Übung durchgeführt. Das Übungsende ist in den Zeilen 203–204. Die Lehrerin sagt „noniin“ („also“) als Zeichen, dass die Übung zu Ende kommen sollte. Danach berichtet die Lehrerin, dass die Übung in der nächsten Unterrichtsstunde weitergemacht wird.

Die Lehrerinstruktionen für die Übung werden in den Zeilen 167–201 gegeben. Die Instruktionen werden nicht nur ein Mal gegeben, sondern die Lehrerin wiederholt sie drei Mal. In den Zeilen 171–172 fängt die Lehrerin mit der Instruktion an: „so lest das blatt durch erstmal“. Gleich danach reformuliert sie die Instruktion und fügt neue Information hinzu: „also lest die beispielsätze auf deutsch erstmal durch und übersetzt

sie“. Danach wiederholt sie die Instruktion noch einmal: „lest die beispielsätze auf das blatt durch auf deutsch (.) übersetzt sie ins finnische“.

Der Sprecherwechsel wird durch Fremdwahl und Selbstwahl organisiert. Die Lehrerin erteilt das Wort mit direkter Anrede in den Zeilen 183 und 187:

- L: liest du ((Name)) bitte jetzt hier (.) von hier von hier ab
L: was was bedeutet das (.) aufnehmen (.) ((Name))

Sprecherwechsel durch Selbstwahl tritt im Schülerfragen und Schülerkommentaren auf. In Zeile 168 ergreift ein Schüler das Wort und fragt etwas, was in der Aufnahme unverständlich ist. Ebenfalls kommentieren die Schüler die Lehrerkommentare in den Zeilen 190–191 und sprechen teilweise gleichzeitig mit der Lehrerin:

- L: [ja eine] diskussion [auf-
S2: [aaah]
SS: [eiiii
([neeiin)

Eine selbstgewählte Schülerfrage wird in Zeile 139 gestellt: „mikä sua vaivaa ope“ („was ist los mit dir lehrerin“). Ein ebenso selbstgewählter Schülerkommentar kommt in Zeile 196 vor: „me voidaan sanoo tässä että gern gern ()“ („wir können hier jetzt sagen gern gern ()“). Darüber hinaus wird in Zeile 198 etwas von mehreren Schülern gesagt, was unverständlich ist.

Wegen Schülerfragen und der Unruhe im Klassenzimmer werden die Lehrerinstruktionen unterbrochen. Die erste Unterbrechung ergibt in Zeile 168 durch eine selbstgewählte Schülerfrage. Die zweite Unterbrechung wird von der Lehrerin selbst in den Zeilen 170–171 gemacht, als sie die neue Gruppeneinteilung bestätigt: „ihr z- oder ihr zwei zusammen und ihr drei zusammen“. Die weiteren Unterbrechungen werden durch die Unruhe im Klassenzimmer verursacht. Die Lehrerin versucht die Aufmerksamkeit der Schüler durch unterschiedliche Strategien zu erhalten. Zuerst sagt die Lehrerin in Zeile 176 „psst“. Danach klingelt sie mit einer Glocke in Zeile 177. In Zeile 178 hält sie einen Finger vor dem Mund und sagt „shh“. Zum Schluss des Gesprächsbeitrags redet sie einige Schüler direkt an: „((Name)) ja ((Name)) (.) bitte ()“ („((Name)) und ((Name)) (.) bitte ()“). Schließlich fordert die Lehrerin in Zeile 183 einen Schüler auf, die Aufgabenstellung an der Leinwand laut zu lesen. Diese Strategie erscheint erfolgreich zu sein, um die Instruktionen ohne Störungen zu geben: „liest du ((Name)) bitte jetzt hier (.) von hier von hier ab“. Nach der Verständigungsfrage „siis siitä asti“ („also ab hier“) liest der Schüler die Instruktion laut vor: „nimmt eine diskussion auf und schickt der lehrerin in edmodo“. Während der Schüler die Instruktionen liest, ist es im Klassenzimmer bedeutsam leiser und alle Schüler können ihn hören.

Die Lehrerin stellt in Zeile 187 noch eine Frage, um zu versichern, dass alle Schüler die deutschsprachige Aufgabenstellung verstanden haben. Hier kommt das Muster *Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerkommentar* vor. Auch das umgekehrte Muster mit *Schülerfrage–Lehrerantwort* kommt in den Zeilen 168–169 und 180–182 vor. In

den Zeilen 193–194 wird nach der Schülerfrage und der Lehrerantwort ein weiterer Schülerkommentar geäußert:

- S2: mikä sua vaivaa ope (*was ist los mit dir lehrerin*)
L: ((lacht)) ich möchte so gerne hören wie [ihr alle sprecht
S3: [tää on ihan tyhmää
(*das ist langweilig*)

3.3 Unterrichtsmittel

In den mündlichen Übungen wurden Hilfsmittel vielseitig verwendet, um den Unterricht zu stützen. Hilfsmittel, die in den vier mündlichen Übungen eingesetzt wurden, waren eine Tafel, Handouts, Blätter, ein Videoprojektor, eine Leinwand, Lehrwerke und Tabletcomputer. Die erste mündliche Übung wurde aus dem Lehrwerk *Panorama Deutsch* (Busse et al. 2006) gemacht. Diejenigen Schüler, die das andere Lehrwerk gebrauchten, haben die Übung als Kopie bekommen. Die Lehrerin hat auch schriftliche Anweisungen über die Seitenzahlen der Übung im Lehrwerk mit dem Videoprojektor auf die Leinwand projiziert. Nach der Kategorisierung von Freudenstein (2007) werden Lehrwerke und Handouts als herkömmliche Medien und der Videoprojektor als modernes Medium bezeichnet. In der zweiten mündlichen Übung wurden keine Hilfsmittel verwendet. Auf ähnliche Weise wurden in der dritten mündlichen Übung nur wenige Hilfsmittel eingesetzt: Die Schüler bekamen ein leeres Blatt und schrieben selbst die Redemittel darauf, die sie in der Übung gebrauchten.

In der vierten mündlichen Übung wurden die gleichen Hilfsmittel wie in der mündlichen Übung 1 verwendet. Außer der Lehrwerken, den Handouts und den Videoprojektor wurden Tabletcomputer in Gebrauch genommen. Die Tabletcomputer zählen nach der Kategorisierung von Freudenstein (2007) zu den neuen Medien. Die Aufgabenstellung der Übung war im Lehrwerk *Genau 2* (Honkavaara et al. 2005) bzw. im Handout zu finden und allgemeine Anweisungen wurden auf die Leinwand projiziert. Mit den Tabletcomputern haben die Schüler ihre Dialoge zuerst aufgenommen und der Lehrerin danach mit der Online Software namens Edmodo gesendet. Edmodo⁴ ist ein soziales Lernnetzwerk, in dem die Schüler Hausaufgaben machen können.

⁴ <https://www.edmodo.com/?language=de>

3.4 Meinungen zu den Übungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Schülerumfragen und Lehrerinterviews dargestellt. Vierzehn Schülerumfragen wurden analysiert, die nach der zweiten Unterrichtsstunde beantwortet wurden. In sieben Antworten wurden die mündlichen Übungen erwähnt und in den weiteren sieben Antworten wurden sie nicht berücksichtigt. Die Schüler haben die mündlichen Übungen unterschiedlich aufgenommen und in den Antworten kommen deutlich zwei gegenteilige Ansichten zum Vorschein. Die Minderheit, d. h. zwei Schüler, dachten, dass die mündlichen Übungen in dieser Stunde am besten waren. Einer hat sogar angedeutet, dass mehr „Paarübungen“ in der Unterrichtsstunde hätten gemacht werden sollen. Dagegen war die Majorität, d. h. fünf Schüler, der Meinung, dass die mündlichen Übungen langweilig oder nutzlos waren. Ein Schüler hätte gewünscht, dass die mündlichen Übungen in dieser Stunde weggelassen worden wären.

Im Lehrerinterview wurden Themen wie Unterrichtsplanung, Übungen und Unterrichtsmittel diskutiert. Am Anfang des Kurses hat die Lehrerin einen allgemeinen Unterrichtsplan aufgestellt, der eine Übersicht über den ganzen Kurs bietet. Dieser Unterrichtsplan steuert die Planung jeder einzelnen Unterrichtsstunde. Vor jeder Stunde wird ein Grundriss skizziert und die Materialien, wie Handouts oder Diashows, werden vorbereitet. Die Lehrerin beschrieb die Lerngruppe als eine „Spitzengruppe“ („huippuorukka“), die ein gutes Gemeinschaftsgefühl hat. Nach ihrer Meinung nimmt die Gruppe alle Übungstypen gern an. Meistens werden keine Widersprüche zu den Übungen geäußert. Trotzdem hat die Lehrerin über die mündliche Übung 3 gesagt, dass die Schüler „überraschend eifrig“ mit der Übung angefangen haben, als wolle sie darauf hinweisen, dass das normalerweise nicht der Fall ist. Weiterhin kommentierte die Lehrerin, dass die Schüler in der mündlichen Übung 4 wegen der Tonaufnahme verzweifelt waren. Nicht alle mögen es, auf den Tonband zu sprechen, aber darauf könne man nichts ändern. Die Lehrerin hat auch erwähnt, dass einige Schüler Schwierigkeiten hatten, die deutschsprachigen Instruktionen zu verstehen und sie haben eine finnische Übersetzung dafür gebraucht. In der mündlichen Übung der dritten Unterrichtsstunde hatten die Schüler als Aufgabe, „aus Bausteinen einen Dialog [zu] erstellen“. Alle Schüler haben Notizen gemacht und sie als Hilfe bei der Aufnahme verwendet. Nach Meinung der Lehrerin haben einige Schüler mit der Übung sehr sorgfältig gearbeitet und sogar ein bisschen Stress gehabt, während andere Schüler lockerer damit umgegangen sind. Die Aufnahme ist gut gelungen, weil sie das schon öfter geübt haben.

Die Unterrichtsmittel sollten nach Meinung der Lehrerin zweckdienlich eingesetzt werden. Die Verwendung der Hilfsmittel sollte immer einen guten Grund haben und sie sollten nicht nur zum Vergnügen eingesetzt werden. Mit den Tabletcomputern sollte man Experimentierfreudigkeit haben und dazu bereit sein, dass etwas misslingt und sogar ein „Fiasko“ wird. Nach und nach bekomme man aber Zuversicht bei der Verwendung der Tabletcomputer.

3.5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung diskutiert. Laut Schreier (2001, 910–911) ist kommunikative Kompetenz zentral für das Fremdsprachenlernen. Diese Wichtigkeit wurde in den drei beobachteten Unterrichtsstunden deutlich: ein Drittel der durchgeführten Übungen waren mündliche Übungen. Das Einüben der mündlichen Fertigkeit (Sprechen) hat mindestens genau so viel oder sogar noch mehr Aufmerksamkeit bekommen, wie die anderen drei Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören und Schreiben). Vier der mündlichen Übungen wurden nach Neuner et al. (1986) als produktive und zwei als freie Übungen kategorisiert. In den Unterrichtsstunden wurden keine reproduktiven Übungen gemacht. Diese Befunde unterstützen die Ergebnisse von Kantonen (2014). Sie hat festgestellt, dass die meisten angebotenen mündlichen Übungen produktiv waren, auch für die fortgeschrittenen Sprachlerner. Zwei von den genauer analysierten mündlichen Übungen waren Partnerarbeiten und zwei Übungen wurden mit der ganzen Gruppe durchgeführt. In allen vier Übungen hatten die Schüler die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren, was auch ein zentraler Aspekt mündlicher Übungen ist (Pauels 2007, 304). Die Inhalte der Übungen haben den Alltag der Schüler berücksichtigt. Alle Übungsthemen haben in irgendeiner Weise Freizeitaktivitäten berührt und die Schüler konnten ihre eigene Erfahrungen und Vorwissen verwenden.

Die gesprächsanalytischen Vorgehensweisen ermöglichten, sprachliche Handlungen und Interaktionsprozesse im untersuchten Material sichtbar zu machen. Durch die separate Beobachtung einzelner Aspekte der Interaktion konnten unterschiedliche Perspektiven und Regelmäßigkeiten gefunden werden. Auf der Makroebene war ein Übungsrahmen zu finden, dessen Grundmuster sich wie folgt (Abbildung 7) herausstellte:

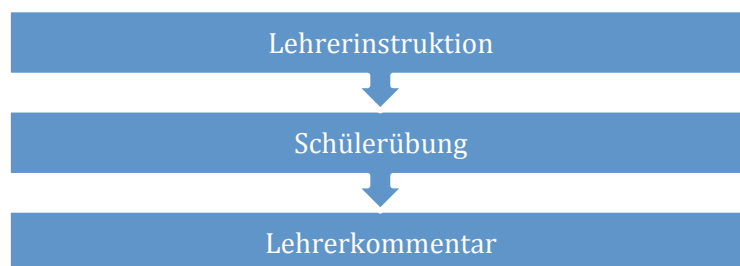


Abb. 7: Grundmuster des Übungsrahmens.

Am Übungsanfang wird die Aufgabe von der Lehrerin gestellt. Danach, in der Übungsmitte, wird die Übung von den Schülern durchgeführt. Schließlich, am Übungsende, kommentiert die Lehrerin die durchgeführte Übung. Nach dieser einfachen Grundstruktur verlief die erste mündliche Übung. Das Muster des Übungsrahmens kann aber auch komplizierter aussehen. Bei den mündlichen Übungen 3 und 4 treten mehrere Variationen im Übungsrahmen auf (Abbildung 8):

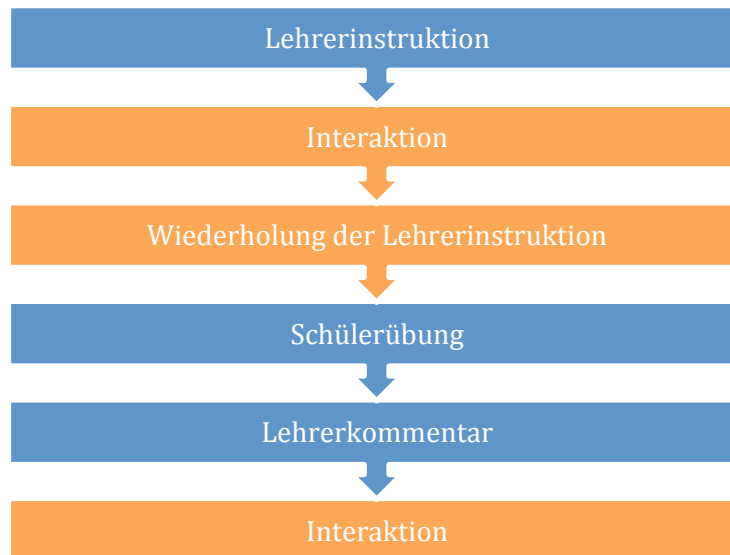


Abb. 8: Variiertes Muster des Übungsrahmens.

Ähnlich wie im Grundmuster werden die Lehrerinstruktionen gleich am Unterrichtsbeginn gegeben. Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülern erfolgt an mehreren Stellen innerhalb des Übungsrahmens. Es ist auch bemerkenswert, dass die Lehrerinstruktionen nicht nur einmal gegeben werden, sondern dass sie wegen Unterbrechungen wiederholt und rekapituliert werden. Die Unterbrechungen können durch Schülerfragen, Schülerkommentare oder allgemeine Unruhe und Lärm im Klassenzimmer verursacht werden. Die Lehrerinstruktionen können aber auch von der Lehrerin selbst unterbrochen werden, wie in der mündlichen Übung 4, in der die Lehrerin die Instruktionen unterbricht und die neue Gruppenaufteilung kommentiert.

Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülern ereignet sich an unterschiedlichen Stellen. In den Interaktionsprozessen wird die von Linke (1991, 289–291) erwähnte komplementäre Rollenverteilung der Gesprächspartner deutlich. Die Lehrerin hat eine bevorrechtigte Rolle im Vergleich zu den Schülern. Diese verschiedenen Machtrelationen kommen in der Analyse zum Vorschein. Typische Aktivitäten der Lehrerin sind u. a. die Leitung der Diskussion und Aufgabenstellungen. Die Lehrerin bestimmt auch, welche Übungen wie bzw. für wie lange gemacht werden. Typische Schüleraktivitäten dagegen sind Schülerantworten und Schülerkommentare. Diese Rollenverteilung wird in der weiteren Analyse veranschaulicht.

Die bevorrechtigte Sprecherrolle der Lehrerin kommt in den von Linke (1991, 279–280) angeführten Paarsequenzen vor. Am Anfang der Unterrichtsstunde werden Gruß und Gegengruß geäußert. Die Lehrerin initiiert die Begrüßung und die Schüler antworten darauf. Häufiger vorkommende Paarsequenzen sind Frage–Antwort-Paare. Die Lehrerin hat selbstverständlich das Recht, Fragen zu stellen, was auch im Grundmuster der Lehrer–Schüler-Interaktionsmuster zu sehen ist (Abbildung 9):

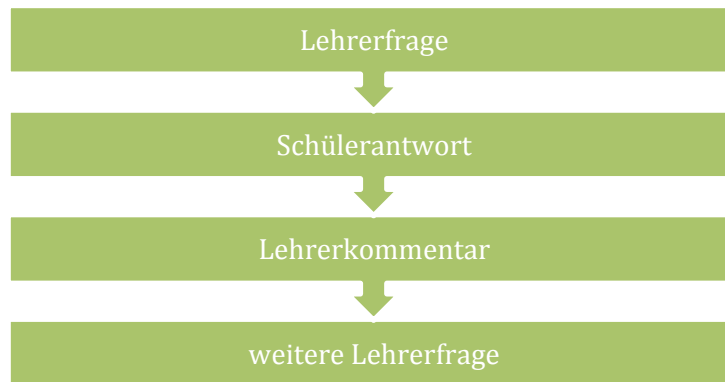


Abb. 9: Grundmuster der Lehrer–Schüler-Interaktion.

Die meisten Fragen werden von der Lehrerin gestellt. Im normalen Fall folgt danach eine Schülerantwort, die von der Lehrerin kommentiert oder korrigiert wird. Danach kann, aber muss nicht, noch eine weitere Lehrerfrage erfolgen. Meistens werden die Schülerantworten von einem Schüler geäußert. Es können aber mehrere Schüler gleichzeitig antworten, wie bei der mündlichen Übung 2, in der auf die Lehrerfrage durch Gestik (Schüler melden sich) geantwortet wird. Das Grundmuster der Lehrer–Schüler-Interaktion wird aber stark variiert, wenn die Interaktionsprozesse komplizierter werden. Im Folgenden werden drei Variationen des Grundmusters präsentiert. In der ersten Variation erfolgt nach dem Lehrerkommentar eine Schülerwiederholung, wie in Abbildung 10 dargestellt wird.



Abb. 10: Variation 1 der Lehrer–Schüler-Interaktionsmuster.

In der ersten Variation der Lehrer–Schüler-Interaktion antwortet ein Schüler auf die Lehrerfrage und die Lehrerin korrigiert die Antwort, indem sie die richtige Form äußert. Dann wiederholt der Schüler die Lehrerkorrektur vor der weiteren Lehrerfrage. Diese Mustervariation kommt in der mündlichen Übung 1 vor.

Durch die Fragen leitet die Lehrerin die Diskussion, wie in der mündlichen Übung 2 sichtbar wird. Eine weitere Funktion der Lehrerfragen ist Sicherung der Verständigung. Die Lehrerinstruktionen sind teilweise wegen vieler Unterbrechungen sehr segmentiert. Durch Fragestellungen stellt die Lehrerin sicher, dass die Schüler die Lehrerinstruktionen verstanden haben. Das Thema der Instruktionsverständigung ist auch im Lehrerinterview vorgekommen. Nach der Meinung der Lehrerin, haben manche Schüler Schwierigkeiten gehabt, die deutschsprachigen Lehrerinstruktionen zu verstehen.

In einer weiteren Variation des Lehrer–Schüler-Interaktionsmusters erfolgt die Frage–Antwort-Sequenz umgekehrt. Durch ihre bevorrechtigte Sprecherrolle hat die Lehrerin das Recht, Fragen zu stellen. Trotzdem stellen auch die Schüler Fragen, wie in der zweiten Variation des Interaktionsmusters in Abbildung 11 geschildert wird.

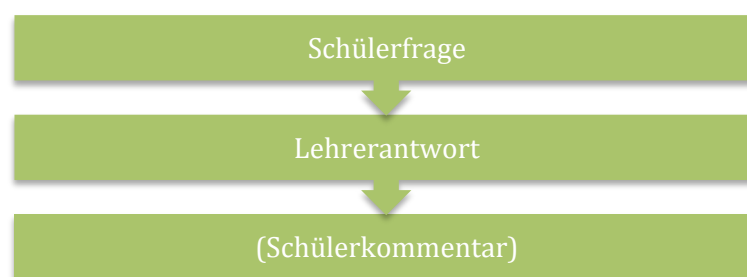


Abb. 11: Variation 2 der Lehrer–Schüler-Interaktionsmuster.

Die Schülerfrage wird in dieser Variation von der Lehrerin beantwortet. Die Interaktion kann dann, geleitet durch die Lehrerin, weitergehen, oder nach der Lehrerantwort kann eventuell ein Schülerkommentar erfolgen, wie in den mündlichen Übungen 3 und 4. In anderen Realisierungen der Mustervariation wird die Schülerfrage wiederholt (z. B. in der mündlichen Übung 3). Es kann aber auch vorkommen, dass die Schülerfrage überhaupt keine Lehrerantwort erhält, wie es an zwei Stellen in der mündlichen Übung 3 geschieht.

Die Schülerfragen haben eine unterschiedliche Funktion im Vergleich zu den Lehrerfragen. Durch Schülerfragen können die Schüler einen Einfluss auf den Verlauf des Unterrichts haben. Z. B. in der mündlichen Übung 2 hat eine Schülerfrage zur Präzisierung der Lehrerfrage geführt. Schülerfragen werden auch als Verständigungsfragen gestellt. Durch die Fragen möchten die Schüler sichern, dass sie die Lehrerinstruktionen richtig verstanden haben. Es werden aber keine Fragen gestellt, die direkt den Inhalt des eingeübten Lernstoffes betreffen würden.

Wenn mehrere Beiträge im Interaktionsprozess in Verbindung kommen, kann das Interaktionsmuster ziemlich kompliziert sein. Wie von Linke (1991, 279–280) vorgestellt, wird in der dritten Mustervariation der respondierte Akt gleichzeitig als ein weiterer initiiender Akt verstanden (s. Kapitel 2.5.1). Z. B. in der mündlichen Übung 1 kommt ein Muster vor, in dem ein Schüler auf die Lehrerfrage mit einer Rückfrage respondiert. Dieser Respons wird dann als ein weiterer initiativer Akt

verstanden, worauf mit einer Lehrerantwort reagiert wird. Dieses komplexe Interaktionsmuster wird in Abbildung 12 geschildert.

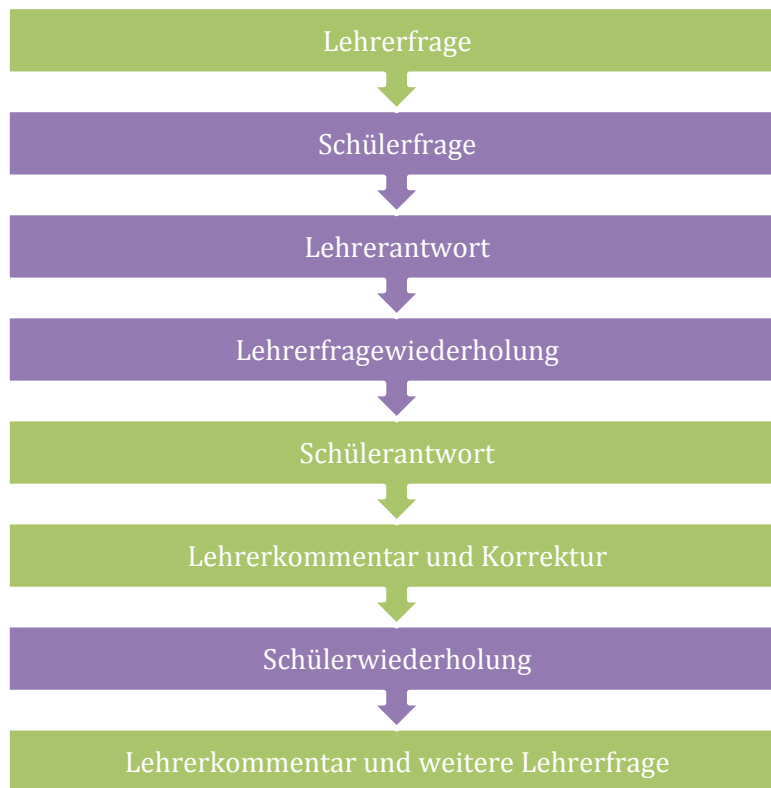


Abb. 12: Variation 3 der Lehrer–Schüler-Interaktionsmuster.

Die Basis für diese Variation bildet das Grundmuster (*Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerkommentar–weitere Lehrerfrage*), aber andere Teilmuster können innerhalb der Variation vorkommen. Z. B. erfolgt die früher vorgestellte Mustervariation 2 als Teilmuster (*Schülerfrage–Lehrerantwort*) nach der Lehrerfrage.

Die bevorzugte Rolle der Lehrerin zeigt sich auch in der Organisation der Sprecherwechseln. Beide Sprecherwechseltechniken, Selbstwahl und Fremdwahl (Linke 1991; Sacks 1974), treten im Material auf. Selbstwahl wird von der Lehrerin und den Schülern verwendet. Der Unterschied liegt aber darin, dass die Lehrerin selbstverständlich das Recht für die Selbstwahl hat. Selbstgewählte Schülerbeiträge kommen vor, wenn die Lehrerin eine Frage stellt, aber keinen spezifischen Schüler als nächsten Sprecher wählt. In diesen Fällen beteiligen sich die Schüler mit den selbstgewählten Beiträgen am Unterrichtsverlauf. Einerseits können Schülerbeiträge auch den Unterricht unterbrechen oder stören. Andererseits können die selbstgewählten Schülerbeiträge Anmerkungen, wie Kommentare zu anderen Schülerbeiträgen, sein, die von der Lehrerin nicht berücksichtigt werden und somit keine Störung bringen. Die Lehrerin hat auch das Recht, durch Fremdwahl das Rederecht zu erteilen, was durch direkte Anrede oder durch Körperbewegungen und

Gesten erfolgt. Die Schüler hätten auch die Möglichkeit, das Wort den Mitschülern zu geben, aber sie tun es nicht.

Die von Schegloff et al. (1977, 361–374) eingeführten Korrekturtypen, Fremdkorrektur und Selbstkorrektur, treten im Material auf. Es ist aber nur die Lehrerin, die Korrekturen vornimmt. Durch fremdinitiierte Fremdkorrekturen werden Schülerbeiträge verbessert. In Übereinstimmung mit dem Korrektursystem erfolgt die Korrektur immer im nächsten Gesprächsbeitrag nach der Problemstelle. D. h. wenn ein Schüler einen Fehler macht, wird er sofort von der Lehrerin korrigiert. Die selbstinitiierten Selbstkorrekturen werden im gleichen Gesprächsbeitrag, in dem die Problemstelle auftritt, verbessert. Laut Pauels (2007, 303) ist das hauptsächliche Ziel der kommunikativen Übungen, die Mitteilungsfähigkeit der Kommunikation einzuüben, weshalb die sprachlichen Formen nicht im Mittelpunkt stehen. Deswegen sollten Fehler in den Schülerbeiträgen mit Toleranz behandelt werden. Die meisten Fehlerkorrekturen im Material wurden in der Durchführung der ersten mündlichen Übung vorgenommen, in der mit Absicht eine grammatische Form eingeübt wurde. Deswegen ist es auch verständlich, dass die Lehrerin so viel Aufmerksamkeit auf die sprachliche Korrektheit verwendet hat. Die Durchführung der anderen mündlichen Übungen ist leider nicht angemessen dokumentiert worden und aus diesem Grund ist es leider nicht möglich, auf diese Frage im Rahmen dieser Untersuchung genauer einzugehen.

Es kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Lehrerin im Klassenzimmer mehr Macht als die Schüler hat, und diese Tatsache spiegelt sich auch in den Interaktionsprozessen wider. Gleichwohl haben die Schüler Mittel, mit denen sie auch Macht im Unterricht ausüben können bzw. auszuüben versuchen. Diese Macht kann als positiv oder negativ bezeichnet werden. Durch selbstinitiierte Schülerbeiträge können sie positive Einflüsse gewinnen. Durch Fragen können neue Wörter gelernt werden. Z. B. ist durch die unterbrechende Schülerfrage in der mündlichen Übung 3 ein neues deutsches Wort „raus“ vorgekommen. Negative Einflüsse erfolgen aber, wenn die Schülerbeiträge den Unterricht stören und die Aufmerksamkeit (der Schüler und der Lehrerin) vom gelernten Inhalt ablenkt. Die Lehrerin versucht durch unterschiedliche Methoden wie Aufrufe und direkte Anrede, die Ordnung im Klassenzimmer wiederherzustellen. Am wirksamsten schien zu sein, als die Lehrerin einen Schüler aufforderte, die Aufgabenstellung vorzulesen. Dadurch hat die Lehrerin die Schüler auch aktiviert und beteiligt.

Die im Unterricht eingesetzten Hilfsmittel werden zweckhaft verwendet: Sie fördern das Lernen und machen den Unterricht vielseitiger. Dieses Ziel hat auch die Lehrerin im Interview erkannt. Alle drei Kategorien der von Freudenstein (2007, 395) vorgeführten Medien wurden in den mündlichen Übungen verwendet. Mit den neuen Medien, d. h. Tabletcomputer, können verschiedene Unterrichtsmethoden angewandt werden: sie ermöglichten die Dokumentation der mündlichen Schülerleistungen in der mündlichen Übung 4 und erleichterten somit die Arbeit der Lehrerin. Alle Schüler können gleichzeitig ihre Dialoge durchführen und trotzdem kann die Lehrerin alle Leistungen bewerten. Obwohl die Tabletcomputer den Unterricht vielseitiger machen,

dienen sie nicht unbedingt als Auflockerung. Einige Schüler haben gegen die Aufnahme im Unterricht protestiert. Weiterhin hat die Lehrerin auch zugegeben, dass die Aufnahme nicht allen Schülern gefällt.

Wenn man kommunikative Kompetenz einübt, ist es nach Schreiter (2001, 911) am wichtigsten, dass Kommunikation überhaupt zustande kommt. In der Unterrichtsstunde wird auf Deutsch und auf Finnisch kommuniziert. Die Lehrerinstruktionen werden in der mündlichen Übung 1 auf Finnisch gegeben, weil es üblich ist, über grammatische Formen in der Muttersprache zu sprechen. In den anderen mündlichen Übungen kommuniziert die Lehrerin hauptsächlich auf Deutsch. Die Schülerbeiträge werden auch in den beiden Sprachen geäußert. Im Material ist deutlich zu sehen, dass die Schüler nur wenig Deutsch sprechen. In der Kleingruppendiskussion der mündlichen Übung 1 hat die Lehrerin die meiste Zeit das Wort. Die Schülerbeiträge bestehen aus einzelnen deutschsprachigen Wörtern wie „oft“, „daran“ und „sehen“, oder kurzen Sätzen wie „nimmst du am klavier“ oder „ich möchte sehen“. Die Schülerbeiträge ereignen sich auch nicht spontan, sondern sind Reaktionen auf die Lehrerfragen und oft auch Übersetzungen der finnischsprachigen Hinweise, die die Lehrerin gibt. In der zweiten mündlichen Übung stellt die Lehrerin Fragen auf Deutsch, aber manche Schüler antworten trotzdem auf Finnisch, Z. B. „uutiset“ („nachrichten“) oder „en mitään erikoista“ („*nichts besonderes*“). Die Schüler werden also ermutigt – durch sowohl das Lehrerverhalten als auch den Übungen – sich auf Deutsch zu äußern, aber manche verweigern sich. Die deutschsprachigen Schülerantworten sind wieder sehr kurz: „hausaufgaben“ und „nein“. Ähnliche Beobachtungen kehren in den mündlichen Übungen 3 und 4 wieder. Im ganzen Material werden keine Schülerfragen auf Deutsch gestellt. Bemerkenswert ist aber, dass bei der Durchführung der mündlichen Übung 3 einige hörbare Schülerkommentare auf Englisch geäußert werden. Die Interpretation der Verfasserin ist, dass die englischsprachigen Ausdrücke zur normalen Alltagssprache der Schüler gehören und deswegen geäußert werden. Genauere Forschung würde aber verlangt, um diese Behauptung zu bestätigen. Insgesamt wird es also klar, dass die deutschsprachige Kommunikation nur spärlich zustande kommt. Es ergibt sich auch kein wahrnehmbarer Unterschied zwischen produktiven oder freien Übungen.

Obwohl die Übungen und das Lehrerverhalten mündliche Kommunikation ermöglichen, wird im Klassenzimmer nicht unbedingt auf Deutsch kommuniziert. Deswegen sollte das Sprechen im Unterricht noch stärker von der Lehrerin gesteuert – und nicht nur ermöglicht – werden. Z. B. könnten die Lehrerfragen so formuliert werden, dass die Schüler nicht nur mit einem Wort antworten könnten, sondern mit ganzen Sätzen antworten müssten. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Schülerleistungen stärker zu kontrollieren und die Schüler zu Sprechen zu zwingen. Starke Kontrolle und ständige Bewertung würden aber wahrscheinlich freie Kommunikation nicht motivieren, sondern eher verhindern. Eine andere Lösung wäre, die Kontrolle zu reduzieren und die Lernerautonomie zu steigern. Die Lehrerin könnte den Schülern mehr Verantwortung geben und die Schüler könnten z. B. in Kleingruppen die Lehrerrolle übernehmen, die Diskussion leiten und mehr inhaltliche

Fragen stellen. Auf diese Weise könnten die Schüler sich daran gewöhnen, dass es im Klassenzimmer selbstverständlich Deutsch gesprochen wird. Diese Vorgehensweise könnte mit der Unterstützung von der Lehrerin in kleinen Schritten eingeübt werden.

Abschließend ist noch zu bemerken, dass obwohl in der vorliegenden Untersuchung angenommen wurde, dass sich die Schüler schon an Aufnahmen gewöhnt sind, sie die Videokamera entdeckt und auch kommentiert haben. Diese Beobachtung bestätigt den Einfluss des Beobachtungsparadoxons. Gleichwohl hat die Lehrerin während der Kleingruppendiskussion in der mündlichen Übung 1 die Videokamera beachtet: sie hat in die Kamera geschaut und gelächelt. Diese Geste ist nicht eindeutig zu interpretieren. Das Ereignis ist sofort nach einer Schülerfrage eingetreten, in der danach gefragt wurde, was die Lehrerin gerade mehrmals erläutert hatte. Deswegen kann die Verfasserin sich nicht der Interpretation enthalten, dass die Lehrerin etwas zum Ausdruck bringen wollte und ihr Amüsement mit dem Lächeln kommunizierte.

4 Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit richtete sich das Forschungsinteresse vor allem darauf, welche bzw. wie kommunikative Übungen im finnischen DaF-Unterricht gemacht werden. Drei Deutschunterrichtsstunden in einer finnischen gymnasialen Oberstufe wurden mit Videokamera dokumentiert. Eine der Unterrichtsstunden wurde teilweise transkribiert und die mündlichen Übungen wurden genauer analysiert. Es wurde auch der Versuch unternommen, mit gesprächsanalytischen Methoden die Interaktionsprozesse zwischen Lehrerin und Schülern darzulegen. Darüber hinaus wurden die im Unterricht eingesetzten Hilfsmittel und die Lehrer- bzw. Schülermeinungen über die mündlichen Übungen in die Analyse einbezogen.

Als Ergebnis der Analyse ist festzuhalten, dass ein Drittel von den in den Unterrichtsstunden durchgeführten Übungen mündliche Übungen waren, die als produktive und freie Übungen kategorisiert wurden. In den Interaktionsprozessen treten ein Grundmuster (*Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerkommentar-weitere Lehrerfrage*) und dessen unterschiedliche Variationen auf. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass die bevorrechtigte Sprecherrolle der Lehrerin in der Sprecherwechselorganisation und in der Ausübung der Macht im Klassenzimmer betont wird. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass die Schüler durch ihre selbstinitiierten Gesprächsbeiträge den Unterrichtsverlauf konstruktiv oder störend beeinflussen können. Die Hilfsmittel wurden im Unterricht zweckmäßig eingesetzt. Das Ergebnis der Schülerumfrage ergab, dass die mündlichen Übungen von den Schülern unterschiedlich angenommen wurden. Schließlich weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass obwohl die mündlichen Übungen die deutschsprachige Kommunikation fördern, die Schüler im Unterricht nur sehr sparsam Deutsch sprechen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass obwohl die Ergebnisse der Untersuchung keinesfalls repräsentativ sind, die vorliegende Arbeit interessante Einblicke in die empirische Unterrichtsforschung im finnischen DaF-Unterricht bieten kann. Weitere Forschungen müssen ergeben, ob bzw. wie mündliche Übungen die zielsprachige Kommunikation im Fremdsprachenunterricht noch besser motivieren könnten.

Literaturverzeichnis

Brinker, Klaus (1989): *Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Brünner, Gisela (2012): „Analyse mündlicher Kommunikation“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 52–65.

Busse, Christian & Pirjo Jaakamo & Annemari Vainionpää & Pirkko Vilenius-Virtanen (2006): *Panorama Deutsch Kurssi 5 Übungen*. Keuruu: Otava.

Costa, Marcella (2011): „Die kommunikative Gattung Touristenführung: Aktivitäten der Wissensvermittlung mit Deutsch als Fremdsprache“. *GFL-Journal*, 3, 33–54.

Deppermann, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich

Deppermann, Arnulf & Stephan Habscheid & Martin Hartung & Michael Klemm (2000): „Editorial: Was ist und was will GESPRÄCHSFORSCHUNG? Eine neue Zeitschrift stellt sich vor“. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 1–8. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2000/editorial.pdf> [27.4.2015]

Eskola, Jari & Juha Suoranta (1998): *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fiehler, Reinhard (2012): „Mündliche Kommunikation“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 25–51.

Freudenstein, Reinhold (2007): „Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien“. In: Bausch, Karl-Richard & Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 395–399.

- Götz, Dieter & Günther Haensch & Hans Wellmann (Hrsg.) (2008): *Langenscheidt – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010): „Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität“. In: Krumm, Hans-Jürgen & Christian Fandrych & Britta Hufeisein & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, Band 2*. Berlin: De Gruyter Mouton. 1492–1499.
- Hirsjärvi, Sirkka & Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2009): *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkavaara, Mariana & Ritva Kiiski & Soili Raatikainen & Caren Schröder & Anne Steenbeck (2005): *Genau 2*. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, Irma & Marja-Leena Piitulainen (2001): „Kontrastive Analyse Finnisch–Deutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen & Christian Fandrych & Britta Hufeisein & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, Band 1*. Berlin: De Gruyter Mouton. 568–578.
- Iványi, Zsuzsanna (2001): „Bemerkungen zur Möglichkeit von Warum-Fragen in der Gesprächsanalyse“. In: Iványi Zsuzsanna & András Kertész (Hrsg.), *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*, Frankfurt am Main: Lang, 121–129.
- Jautz, Sabine (2014): „Who speaks and who is addressed in radio phone-ins?“ *Journal of Pragmatics*, 72, 18–30.
- Järvinen, Heini-Marja (2014): „Kielen oppimisen menetelmiä“. In: Pietilä, Päivi & Pekka Lintunen (Hrsg.), *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 89–113.
- Kallmeyer, Werner (2010): „Asymmetrische Beteiligungsverhältnisse und Kontinuität in der Interaktion“. In: Kallmeyer, Werder & Ewald Reuter & Jürgen F. Schopp (Hrsg.), *Perspektiven auf Kommunikation. Festschrift für Liisa Tiittula zu ihrem 60. Geburtstag*. Berlin: SAXA, 69–100.

- Kantonen, Essi (2014): *Mündliche Übungen in den Lehrwerken Einverstanden! 1–3 für Erwachsene und Kurz und Gut 1–8 für die gymnasiale Oberstufe*. Eine Masterarbeit. Tampere: Tampereen yliopisto.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95509/GRADU-1401890401.pdf?sequence=1> [27.4.2015]
- Klieme, Eckhard, (2006): „Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 6. 765–773.
- Knirsch, Rainer (2005): *„Sprechen Sie nach dem Piep.“ Kommunikation über Anrufbeantworter: eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Tübingen: Niemeyer.
- Krenzler-Behm, Dinah (2013): *Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin: Frank & Timme.
- Lappalainen, Hanna & Liisa Raevaara (Hrsg.) (2009): *Kieli kioskilla: tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Linke, Angelika & Markus Nussbaumer & Paul R. Portmann & Urs Willi (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Mondada, Lorenza (2007): ”Turn taking in multimodalen und multiaktionalen Kontexten”. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.), *Gespräch als Prozess: linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 247–276.
- Neuner, Gerhard & Michael Krüger & Ulrich Grewer (1985): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 5. Auflage. Berlin und München: Langenscheidt.
- Nuolijärvi, Pirkko & Liisa Tiittula (2000): *Televisiokeskustelun näyttämöllä: televisioinstitutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Opetushallitus (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [27.4.2015]

- Opetushallitus (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 7-9. Luonnos*.
http://www.oph.fi/download/160362_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_7_9_19092014.pdf [27.4.2015]
- Paavola, Aleksandra (2000): *Zum Sprachbad in einsprachiger Umgebung am Beispiel des Tammela-Projektes*. Eine Masterarbeit. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pauels, Wolfgang (2007): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard & Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 302–305.
- Reuter, Ewald (1997): *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht: zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: Iudicium.
- Reuter, Ewald (2007): „Kulturen in der internationalen Wirtschaftskommunikation. Metatheoretische Überlegungen zum wissenschaftlichen Stellenwert unterschiedlicher Kulturbegriffe“. In: *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. Publikationer av VAKKI*, 34, 293–304.
http://www.vakki.net/publications/2007/VAKKI2007_Reuter.pdf [27.4.2015]
- Reuter, Ewald (2011): „DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht“. *GFL-Journal*, 3, 3–32.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Jari Eskola (2001): ”Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?” In: Aaltola, Juhani & Raine Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sacks, Harvey & Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974): Systematics for the Organisation of Turn-taking. *Language*, 5: 4, 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. & Gail Jefferson & Harvey Sacks (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53: 2, 361–382.

- Schreiter, Ina (2001): „Mündliche Sprachproduktion“. In: Helbig, Gerhard & Lutz Götze & Henrici Gert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprachen. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd.* Berlin: de Gruyter, 908–920.
- Tiittula, Liisa (1987): *Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung.* Eine Masterarbeit. Frankfurt/Main: Lang.
- Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research: Design and Methods.* Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Anhang 1: Fragebogen für die Schüler

1. Mitä harjoituksia teitte tällä tunnilla?
2. Mikä harjoituksista oli mielestäsi paras?
3. Mikä harjoituksista oli tylsä tai turha?
4. Mitä olisit tehnyt erilailla?

Deutsche Übersetzung:

1. Welche Übungen habt ihr in dieser Stunde gemacht?
2. Welche Übung war am besten nach deiner Meinung?
3. Welche Übung war langweilig oder nutzlos?
4. Was würdest du anders machen?

Anhang 2: Fragen für die Lehrerin

1. Millä tavalla suunnittelit oppitunnin kulkua?
2. Toteutuiko tunti suunnitelmien mukaan?
3. Mitä harjoituksia jäi tekemättä/mitä olisitte tehneet jos olisi ollut enemmän aikaa?
4. Miten oppilaat suhtautuivat tunnilla tehtyihin harjoituksiin?
5. Mikä osa tunnista onnistui erityisen hyvin?
6. Mikä osa tunnista ei onnistunut kovin hyvin?

Deutsche Übersetzung:

1. Wie haben Sie den Unterricht geplant?
2. Ist alles nach Plan verlaufen?
3. Was ist ausgefallen/ was hätten Sie noch gemacht, wenn Sie mehr Zeit gehabt hätten?
4. Wie haben die Schüler die mündlichen Übungen angenommen?
5. Was ist besonderes gut gelungen?
6. Was ist nicht so gut gelungen?

Anhang 3: Phasenanalyse des Unterrichtsablaufs

Phasenanalyse der Unterrichtsstunde 1

Minuten	Übung	Phasen
00		„Morgeneröffnung“ und Meldungen durch Lautsprecher
08		Stundeneröffnung
09	1	Mündliche Übung: Präsentationen und mündliches Feedback mit Tabletcomputer
28	2	Hörverständnisübung
42	3	Zusammenfassung der Präsentationsthemen
47	4	Hausaufgaben kontrollieren
62	5	Grammatikübung
74		Schüler füllen Umfrage aus
78		Hausaufgaben geben, Unterrichtsende

Phasenanalyse der Unterrichtsstunde 2

Minuten	Übung	Phase
03		„Morgeneröffnung“ und Meldungen durch Lautsprecher
11		Stundeneröffnung
12	1	Grammatikübung 1
16	2	Grammatikübung 2
32	3	Einführung einer neuen Grammatikregel durch Beispielsätze und Diskussion (auf Finnisch)
38	4	Mündliche Übung: Einübung der neuen Grammatikregel
52	5	Hausaufgaben kontrollieren
57	6	Hörverständnisübung und Übersetzungsübung
70	7	Mündliche Übung: Einführung eines neuen Themas durch Diskussion (auf Deutsch)
71	8	Mündliche Übung: Organisation in neuen Paaren
76	9	Mündliche Übung: Dialog
81		Hausaufgaben geben, Anweisungen für die nächste Stunde, Schüler füllen die Umfrage aus, Unterrichtsende

Phasenanalyse der Unterrichtsstunde 3

Minuten	Übung	Phasen
08		„Morgeneröffnung“ und Meldungen durch Lautsprecher
17		Stundeneröffnung
18	1	Mündliche Übung: Dialog
34	2	Grammatikübung
50	3	Hausaufgaben geben
51	4	Anweisungen für die nächste Stunde (Weihnachtsmarktbesuch)
55	5	Wortschatzspiel mit Tabletcomputer
67	6	Wortschatzübung
84		Schüler füllen die Umfrage aus, Unterrichtsende

Anhang 4: Sequenzanalyse der Unterrichtsinteraktion

Feinanalyse der mündlichen Übung 1

20	Übungsanfang
20-24	Lehrgangsgruppen spezifische Grundierung der Aufgabe
25-30	Aufgabenstellung, Rekapitulation der Grammatikregel mithilfe eines Beispiels
30-32	Zurechtweisung
32-34	Rekapitulation der Übungsinstruktion
35	2 Minuten Durchführung der Übung
36	Gesprächsanfang: Lehrerfrage
37	Schülerantwort und Äußerungsversuch
38	Lehrerwiederholung, Lehrerkorrektur und Lehrerfrage
39	Schülerantwort
40	Bestätigung, Lehreraufforderung
41	Schülerwiederholung
42-43	Lehreraufforderung
44	Schülerantwort
45	Lehrerwiederholung und Korrektur
46	Schülerkommentar
47-48	Lehreraufforderung
49	Schülerantwort
50-51	Lehrerbestätigung, Erklärung und Lehrerfrage
52	Schülerfrage
53	Lehrerantwort und Reformulierung der Frage
54	Schülerantwort
55	Bestätigung und Korrektur
56	Schülerwiederholung
57	Bestätigung und Lehrerfrage
58	Schülerantwort
59	Korrektur und Lehrerfrage
60	Schülerantwort
61-63	Lehrerwiederholung, Korrektur und Zusammenfassung der Grammatikregel
63	Gesprächsende: Lehrerkommentar
64	8 Minuten Durchführung der Übung
65-66	Lehrerfrage
67	Schülerantwort
68-71	Lehrerfrage nach Verständigung und Zusammenfassung der Grammatikregel
72	Übungsende: Hausaufgaben geben

Feinanalyse der mündlichen Übung 2

73–75	Anknüpfung des Themas zur neuen Lektion, Lehrerfrage
75	Gestische Schülerantwort
75–76	Lehrerkommentar und Lehrerfrage
77	Schülerantwort
78	Lehrerkorrektur und Kommentar
79	Schülerkommentar
80	Lehrerfrage
81	Schülerantwort
82	Lehrerkommentar und Lehrerfrage
83	Schülerantwort
84	Rückfrage
85	Schülerantwort
86	Sprecherwechselorganisation und Lehrerfrage
87	Verständigungsfrage
88	Bestätigung
89	Schülerantwort
90	Lehrerkommentar
91	Schülerkommentar
92–93	Entwicklung des Themas, Lehrerfrage und
94	Lehrerfrage
94–96	Anknüpfung des Themas zur Lektion
97	Schülerantwort
98	Lehrerfrage und ablehnende Kommentar
99	Rechtfertigende Schülerkommentar
100	Unterstützende Schülerkommentar
101–102	Ablehnende Lehrerkommentar und Präzisierung der Frage
103	Schülerantwort
104–105	Bestätigung und Lehrerkommentar

Feinanalyse der mündlichen Übung 3

- 106–107 Aufgabenstellung
- 108 Rekapitulation der Aufgabenstellung
- 109 Schülerfrage zur Präzisierung der Aufgabenstellung
- 110–111 Lehrerantwort und Antwortwiederholung
- 112 Schülerkommentar
- 113 Lehrerkommentar und Rückfrage
- 114 Schülerantwort
- 115 Versuch weiter zu reden
- 115–117 Aufgabenstellung weiter
- 118 Bitte auf Aufmerksamkeit
- 119 Gestische Schülerfrage und Lehrerantwort
- 120 Versuch eine Frage zu stellen
- 121 Schülerfrage
- 122 Bitte um Wiederholung
- 123 Fragenwiederholung
- 124 Lehrerantwort
- 125 Schülerwiederholung
- 126 Lehrerwiederholung
- 127 Buchstabierung der Antwort und alternative Antwort
- 127–128 Rekapitulation der Aufgabenstellung
- 128–129 Lehrerfrage nach Verständigung
- 130 Schülerantwort
- 131 Rekapitulation der Aufgabenstellung und Ordnungsruf
- 131–134 Rekapitulation der Aufgabenstellung weiter
- 135 Schülerfrage und Fragewiederholung (bekommt keine Antwort)
- 136 Lehrerfrage nach Verständigung der Aufgabenstellung
- 137 Schülerantwort
- 138 Wiederholung der Schülerfrage (bekommt keine Antwort)
- 139 Lehrerkommentar
- 140–150 Durchführung der Aufgabe
- 151 Lehreranweisung
- 152 Schülerkommentar
- 153–154 Lehrerkommentar, Lehrerfrage und Kommentar
- 155 Schülerkommentar
- 156 Lehrerkommentar und Lehrerfrage
- 157 Schülerantwort
- 158 Lehrerkommentar, Lehrerfrage und Lehreranweisung
- 159 Schülerantwort
- 160 Lehrerwiederholung und Anweisung
- 161 Verständigungsfrage

162	Lehrerantwort, Lehrerkommentar
162–163	Bestätigung der neuen Gruppeneinteilung
164	Schülerkommentar
165	Schülerfrage
166	Lehrerantwort

Feinanalyse der mündlichen Übung 4

167	Aufgabenanstellung
168	Schülerfrage
169–170	Lehrerantwort
170–171	Bestätigung der neuen Gruppeneinteilung
171–174	Aufgabenstellung weiter und Wiederholung der Aufgabenstellung
174–176	Aufgabenstellung weiter
176–177	Ordnungsruf und Aufgabenstellung weiter
177–178	Ordnungsruf und Aufgabenstellung weiter
178–179	Zurechtweisung
180	Schülerfrage
181	Lehrerantwort
182	Schülerkommentar
183	Leseaufforderung
184	Verständigungsfrage
185	Lehrerantwort
186	Schülerleistung
187	Lehrerfrage
188	Schülerantwort
189	Lehrerkommentar und Lehrerwiederholung
190–191	Schülerkommentare
192	Lehrerkommentar
193	Schülerfrage
194	Lehrerantwort
195	Schülerkommentar
196	Schülerkommentar
197	Versuch weiter zu reden
198	Schülerdiskussion
199–201	Aufgabenstellung weiter
202	((3 Minuten Auslassung))
203–204	Lehrerinstruktion für nächste Unterrichtsstunde

Anhang 5: Deutsche Übersetzungen der Transkriptionen

Die deutsche Übersetzung *in kursiv*.

Deutsche Übersetzung zur mündlichen Übung 1

- 20 L ja (.) *das ist so eine a- das ist so eine sache dass was die beesprachen* haloo
21 (.) *beesprachen schüler im test haben und wir üben es ein bisschen mehr*
22 *und weiter und ihr habt das noch nicht im test es wird bei euch wiederholt*
23 *in späteren kursen und kommt erst dann im test aber wir üben*
24 *ein bisschen (.) also ihr habt im buch (.) die seite ist da ((zeigt auf die*
25 *Leinwand)) auf seite einundzwanzig zuerst ist eine mündliche übung also*
26 (.) ((Räuspern)) *so eine wo angeboten und gefragt wird dass fährst du o-*
27 *zum beispiel übst du oft am klavier (.) jaa? (.) ich ha- ich über oft DARAN*
28 *also die Präposition die mit dem da ööh verbindet wird gibt in der*
29 *fragesatz ich komme noch zu anleiten (.) euch ((verteilt Handouts))*
30 (.) *so (.) nimmt hier paarweise (.) ((zu einer Schülerin)) tu das weg*
31 S4 *aber (er hat es genommen)*
32 L *aber denk jetzt nicht daran ((zur ganzen Gruppe)) also zuerst aus dieser*
33 *mündlichen übung und dann lest die aufgabenstellung und beispiele*
34 *durch also was gemacht werden muss () euch antworten*
35 - *((2 Minuten Auslassung))*
36 L *also ()*
37 S5 *nicht richtig () nimmst du am klavier*
38 L *am klavier breucht nicht () am klavier wie antwortet ihr darauf*
39 S6 ()
40 L ja (.) *ich ((zeigt auf das Handout)) () das verb dann richtig da OFT*
41 S5 *oft*
42 L *dann musst du antworten daran ((zeigt an die Tafel)) an () die*
43 *präposition die du da siehst ((zeigt auf das Handout))*
44 S6 *daran*
45 L *DARAN ja es wird () daran ausgesprochen*
46 S6 ()
47 L *dann wenn du fragst wenn da ein mensch ist da in der nächsten ((zeigt auf*
48 *das Handout)) ()*
49 S7 () *du*
50 L *mm (.) jetzt wenn da ein mensch ist man kann nicht das pronominaladverb*
51 *sagen sondern wie ((Name)) antwortet man ja ich will oft*

52 S7 *was gibt es () einen unterschied oder*
 53 L *jaa (.) ((lächelt zur Kamera)) (.) ich möchte*
 54 S7 *ich möchte sehen*
 55 L *ja sehen*
 56 S7 *sehen*
 57 L *ja (.) mit mir*
 58 S *()*
 59 L *er in dativ (.) was ist er in dativ*
 60 S7 *(.) ihm*
 61 L *ihm (.) mit ihm und wenn wir nicht über einen mensch sprechen dann*
 62 *verwendet ihr die da plus die präposition die da war und wenn über einen*
 63 *mensch dann da die präposition und daran passende personalpronomen (.)*
 64 *also (.)*
 64 - *((8 Minuten Auslassung))*
 65 L *alle haben mit der schriftlichen übung angefangen und verstehen was (.) wie*
 66 *es gebildet wird das fragewort (.) stimmt das*
 67 SS *jaa*
 68 L *wer versteht nicht wie das fragewort gebildet wird in der schriftlichen*
 69 *übung (.) also von der antwort sucht ihr die präposition die ihr braucht (.)*
 70 *dann schreibt wo und die präposition und bei bedarf der err dazwischen*
 71 *wenn die präposition mit einem vokal anfängt (.) jetzt den rest stellt*
 72 *zwischen dem buch das wird zu hause fertig gemacht wenn es nicht fertig*
geworden ist

Deutsche Übersetzung zur mündlichen Übung 2

- 73 L okei (.) also ihr in euer neuen lektion geht es um em fernsehen ((die SAB-
74 Gruppe)) vielleicht nicht der () wer von euch ((ganze Klasse)) sieht
75 noch seht noch jeden tag fern ((Schüler melden sich)) ja ziemlich viele (.)
76 wer (.) was was guckt ihr denn (.) im fernsehen ((Name))
77 S5 *nachrichten*
78 L nachrichten okei
79 S8 jaa [(.) *nicht anderes als nachrichten* [nur
80 L [und die andern (.) ((Name))
81 S9 [()]
82 L wirklich super (.) und die andern ((Name)) siehst du siehst du fern
83 S10 nein
84 L warum nicht
85 S10 ()
86 L wer hat sich noch gemeldet ((Name)) was was siehst du (.) was siehst du
87 S11 *also was ich* [siehe
88 L [im fernseh ja
89 S11 *nichts besonderes*
90 L ()
91 S11 ()
92 L okei aber vielleicht eine eine mögliche freizeitaktivität ist auch fernsehen
93 (.) nicht üblich wie vor fünf jahren noch (.) aber auf jeden fall was kann
94 man noch anderes machen in der freizeit (.) die haben in eure lektion in
95 eure lektione haben die franziska oder () haben alle erzählt was sie in
96 der freizeit machen (.)
97 S hausaufgaben
98 L ist das freizeit no jaa okei
99 S *also was man so in der freizeit macht*
100 S *ja*
101 L jaa okei vielleicht auch wa- etwas was nicht mit der schule zu tun hat
102 ((Name))
103 S12 ()
104 L ja (.) sehr (.) das dazu sagen die meisten das es immer so teuer ist dass
105 man nicht so oft ins kino gehen kann (.)

Deutsche Übersetzung zur mündlichen Übung 3

- 106 L schreibt ein freitz- eine freizeitaktivität auf das blatt was ihr jetzt
107 bekommt also was ihr gerne macht in eurer freizeit (.) schreibt (.)
108 schreibt also eine sache (.) auf das blatt ((verteilt Blätter))
109 S13 *also was zählt als freizeit zu*
110 L etwas was nicht mit der schule zu tun hat (.) was NICHT mit der schule
111 zu tun hat
112 S13 () *nichts anderes*
113 L doch (.) du hast doch () oder
114 S13 *na jaa*
115 L also bit- (.) ((Räuspern)) (.) dann wenn ihr das fertig habt (.) steht ihr
116 auf lauft im klassenraum herum und fragt einander was machst du in
117 deiner freizeit ((zeigt auf die Leinwand)) und versucht jemanden zu
118 finden (.) ((Name))
119 L ((eine Schülerin zeigt ihr Blatt)) jaa
120 L wer [ist
121 S5 [was ist raus
122 L bitte
123 S5 *was ist raus*
124 L raus
125 S5 aus
126 L raus
127 L r-a-u oder hinaus (.) also versucht jemanden zu finden der so ungefähr
128 dieselben interessen hat oder dasselbe hobby hat wie ihr (.) versteht ihr
129 jetzt die aufgabe (.) ((Name)) hast du verstanden
130 S7 *nee*
131 L aufstehen (.) im shhh ((Finger vor dem Mund)) (.) im klassenzimmer
132 herumlaufen und fragen ((zeigt auf die Leinwand)) (.) den anderen
133 fragen was machen sie gerne im freizeit und versucht jemanden zu
134 finden der so ungefähr ungefähr dieselben interessen hat wie ihr
135 S14 *war raus raus war raus raus*
136 L jetzt verstanden
137 S7 *jaa*
138 S14 *war raus raus*
139 L okei ()
140 - ((Schüler stehen auf und diskutieren, es wird gelacht))
141 S ich spiele gerne in die freizeit
142 S ich spiele gerne ()
143 S was machst du
144 S ich mache ()
145 S () *soulmate* ()
146 S was machst du gerne

147 S golf
 148 S *was macht man wenn wir gefunden haben*
 149 S was machst du in deiner freizeit
 150 S *not a surprise*
 151 L bleibt dann bleibt dann zusammen wenn ihr jemanden gefunden habt
 152 S15 *ich habe niemanden gefunden weil niemand schläft*
 153 L () so ungefähr ((Name)) hast du jemanden gefunden (.) nein (.) auch
 154 nicht
 155 S15 () *nahe zu was ich mag (.) wir sind jetzt paare*
 156 L okei vielleicht auch noch () zusammen (.) was habt ihr denn
 157 S7 fußball
 158 L beide (.) was habt ihr dann (.) fußball die beiden spielen auch fußball (.)
 159 S3 freunde treffen
 160 L freunde treffen ööh ((Name)) ja kommst du her (.)
 161 S5 *muss ich dahin kommen*
 162 L *ja* also freunde treffen die beide okei jeder hat jetzt () jemanden zu
 163 sprechen
 164 S11 ((Name)) *du wirst aufgenommen weil du () den ball*
 165 S *also sind wir jetzt hier*
 166 L *ja*

Deutsche Übersetzung zur mündlichen Übung 4

- 167 L dann bekommt ihr ein blatt
 168 S12 ()
 169 L nein () braucht nur das blatt was ich hier jetzt gebe (.) ihr brauch nur
 170 das hier (.) lest ()
 171 L ihr z- oder ihr zwei zusammen und ihr drei zusammen
 172 L so lest das blatt durch erstmal (.) also lest die beispielsätze auf deutsch
 173 erstmal durch und übersetzt sie (.) lest die beispielsätze auf das blatt
 174 durch auf deutsch (.) übersetzt sie ins finnische so das ihr alle versteht
 175 und macht dann die aufgabe elf hier unten (.) also ihr sollt jetzt
 176 vorschlagen wohin ihr gehen möchtet (.) wann und warum das nicht
 177 () passt (.) macht eine diskussion ((Räuspern)) ((klingelt eine
 178 Glocke)) noch eine auch (.) noch hören shh ((Finger vor dem Mund))
 179 am ende solltet ihr (.) ((Name)) und ((Name)) (.) bitte ()
 180 S1 ()
 181 L *nein*
 182 S1 *also dann*
 183 L liest du ((Name)) bitte jetzt hier (.) von hier von hier ab
 184 S1 *also ab hier*
 185 L ja
 186 S1 nimmt eine diskussion auf und schickt der lehrerin in edmodo
 187 L was was bedeutet das (.) aufnehmen (.) ((Name))
 188 S2 ()
 189 L [ja eine] diskussion [auf-
 190 S2 [aaah]
 191 SS [neeiin
 192 L ja
 193 S2 *was ist los mit dir lehrerin*
 194 L ((lacht)) ich möchte so gerne hören wie [ihr alle spricht
 195 S3 [das ist langweilig
 196 S4 *wir können hier jetzt sagen gern gern ()*
 197 L ja (.) also
 198 SS ()
 199 L ja das könnt ihr gerne nächstes mal erst aufnehmen aber jetzt üben also
 200 jetzt macht ein paar diskussionen oder wenigstens ein und die aufnahme
 201 können wir dann auch nächstes mal machen (.) okei (.) bitte schön
 202 ((3 Minuten Auslassung))
 203 *also (.) denkt daran mit wem ihr zusammengearbeitet habt wir machen*
 204 *die übung nächstes mal weiter so dass ihr im unterricht dann die*
aufnimmt